PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH

MIESIĘCZNIK WARSZAWA
ROK IV GRUDZIEŃ-STYCZEŃ 1936/7

Nr 4/5

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, POŚWIĘCONY PRAKTYCE NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH I i II STOPNIA

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POL.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.
Redakcja czynna codziennie od godz. 11-ej do 14-ej. Tel. 669-70.
Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Telef. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł 8.—
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . .	zł 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . .	zł 3.—

KONTO P. K. O. Nr 435.

KAŻDY CZŁONEK ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSK. może otrzymać „Pracę w Kl. Łącz." bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego"

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, ul. Sienna 15.

Praca w Klasach Łączonych

r. IV–1936/7 Nr. 4|5

WARSZAWA

CZYNNIKI WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO W SZKOLE NA WSI

I. Uwagi ogólne o wychowaniu estetycznym.

„Estetyka" z greckiego znaczy „nauka o wrażeniach zmysłowych". Ojcem estetyki jako nauki jest filozof niemiecki XVIII w. — Al. Baumgarten, który estetykę nazwał nauką o doskonaleniu zmysłowego poglądu na rzeczy. A ponieważ doskonały, zmysłowy pogląd na rzeczy budzi zadowolenie, upodobanie — estetyka jest więc nauką o pięknie. Wrażenia zmysłowe są same przez się chaotyczne, ciemne i nieokreślone. Przez ich uporządkowanie określamy ich wzajemny stosunek do siebie i układamy je w całość. To nam daje wrażenie piękna.

Wychowanie estetyczne miało swój wyraz już w starożytności, w Helladzie, gdzie poezja i muzyka były podstawą wychowania. Według **Sokratesa** piękno powinno być jednocześnie i dobrem, powinno odpowiadać moralnym potrzebom i dążnościom człowieka. **Platon** odróżnia piękno zewnętrzne, zmysłowe od piękna duchowego. Ideał piękna, doskonałość bezwzględna istnieje tylko w świecie idei. Człowiek w dziełach swoich może jedynie być naśladowcą tej nadziemskiej doskonałości. **Arystoteles** uważa, że zewnętrznymi, na zmysły oddziałującymi cechami piękna są: określoność (czyli wyrazistość i dokładność), porządek i symetria. Idealna treść objawów świata, ich doskonałość i prawda jest przysłonięta tym wszystkim, co jest przypadkowym, zmiennym, fałszywym i niedoskonałym w codzienności życia. Sztuka ma za zadanie przedstawić oczyszczony, idealizowany obraz tej rzeczywistości.

Piękno od Arystotelesa określane jest ogólnie jako zgodność treści z formą. Najwznioślejsza treść ducha przedstawiona w niedołężnej formie — nie jest pięknem, ani też sama kształtność, jeśli jest bezduszna i pozbawiona treści. Przerost jednej nad drugą również burzy piękno, gdyż narusza równowagę. Wzorem piękności jest natura. Jest w niej bogastwo kształtów, form. Piękną jednak jest dla tego, kto w widocznych jej kształtach odczuje pewną treść, kto świadom jest, że uzewnętrzniają one pewne czynniki wewnętrzne, działające w przyrodzie.

Wrażliwość zmysłu na harmonijne połączenie treści z formą oraz zdolność doznawania czystego, bezinteresownego upodobania w pięknie — nazywamy poczuciem piękna, lub też zmysłem estetycznym. Nie każdy w równej mierze posiada rozwinięte poczucie piękna. Rozwinąć „zmysł" estetyczny można kształcąc: a) wrażliwość zmysłów, przede wszystkim wzroku, słuchu, dotyku, b) uczucie, by zdolne było przejąć się treścią i c) wyobraźnię, by była żywa, twórcza.

Ludzie utalentowani posiadają w wysokim stopniu rozwinięty „zmysł" estetyczny wraz z pewnym wyrobieniem technicznym. Zmysły odbierają wrażenia zewnętrzne. A wyobraźnia jest tą zdolnością umysłu, wynajdującą do danej treści odpowiednią formę, lub do danej formy — treść i łącząc je harmonijnie wytwarza samodzielne piękno.

Rozwijając wrażliwość dziecka na piękno, czyli wychowując je estetycznie, trzeba wziąć pod uwagę następujące czynniki: 1-o naturę dziecka, 2-o czynniki zewnętrzne, a wśród nich wpływ, oddziaływanie wychowawcy.

Przechodząc do omówienia natury dziecka stwierdzamy, że w dziecku już od maleńkości istnieją pewne przyrodzone zarodki „zmysłu" estetycznego, dążące do rozwoju. Dziecko nie kontentuje się stroną praktyczną danego przedmiotu czy zjawiska, lecz lubuje się w pewnych wrażeniach wzrokowych czy słuchowych dla samych wrażeń, bez żadnych względów ubocznych. Dziecięctwo, można powtórzyć za Zienkowskim, jest przepojone przeżyciami estetycznymi, porywami w kierunku twórczości estetycznej, posługując się wszelkimi dostępnymi dlań środkami, jest owiane radością estetyczną. Można nawet twierdzić, że stosunek dziecka do całego otoczenia zewnętrznego posiada przeważnie charkter estetyczny: w duszy dziecka dominuje postawa estetyczna, obejmująca i uczucia, i umysł, i aktywność, a to znaczy, że mamy tutaj do czynienia z postawą integralną, z pewnym szczególnym typem stosunku względem świata. Przy czym przeżycia estetyczne dziecka cechuje uniwersalizm i tym najbardziej różni się ono od życia estetycznego dorosłych: dziecko lubi muzykę, i bajkę, i lepienie, i tańce, i przedstawienia sceniczne [1]).

Dla pełniejszego zobrazowania natury dziecka zwróćmy jeszcze uwagę na stopień wrażliwości dziecka na piękno, zarówno w naturalnej formie (piękno natury), jak sztucznej (piękno wytworów ducha ludzkiego). Bardzo ładne rozróżnienie przeprowadza tu K. Szarrasówna. Jeżeli będziemy porównywać — pisze wspomniana autorka — w jaki sposób dziecko reaguje na obraz czy rzeźbę, a w jaki na przyrodę, to rzuci nam się w oczy uaktywnienie dziecka pod wpływem przyrody. Dziecko poddaje się całkowicie wpływowi przyrody i współdźwięczy z nią rytmicznie. „Przyroda działa nie tylko na siatkówkę naszego oka, ale daje cały szereg wzruszeń organicznych, złączonych z oddychaniem, ze wzmożonym obiegiem krwi, ze skurczami i rozluźnieniami mięśni. Wrażenia ciepła, powiewu, zapachu, śpiewu ptaków, szumu drzew dają dopiero sumę naszych odczuć przyrody. Działa ona na całą naszą osobowość i w tym leży przewaga piękna przyrody nad sztuką, która działa tylko

---

[1]) Por. szerzej w rozdziale IX pracy prof. W. W. Zienkowskiego: „Psychologia dziecięctwa". Str. 260 — 262.

na pewne ośrodki czuciowe; w tym też leży tajemnica silniejszego reagowania dziecka na przyrodę, gdyż jest ono istotą nawskroś korelacyjną, żyjącą w stałej komunii z przyrodą, ze światem roślinnym i zwierzęcym" [2]).

Na wsi większą część życia spędza dziecko na łonie natury, co jest stroną dodatnią w wychowaniu — i w domu, zagrodzie, wśród rodziny, gdzie — naodwrót — zazwyczaj brak jest czynników oddziałujących estetycznie, albo jest ich bardzo mało. W szkole natomiast styka się dziecko z innym światem. Tu wszystkie momenty życia szkolnego są nową zorganizowaną dla niego drogą, którą idąc — dzień po dniu, rok po roku, staje się pełnym człowiekiem. To nowe, sztucznie zorganizowane oddziaływanie na dziecko zapewnia mu jednolity rozwój osobowości, czyli respektuje istotny związek elementów estetycznych z intelektualnymi i moralnymi. W praktycznym zastosowaniu troski o estetyczne wychowanie młodzieży nie można traktować jako czegoś oddzielnego. Musi ona być wszędzie, na każdej lekcji, zależnie od sytuacji silniej lub słabiej podkreślana. Ma się rozumieć, że takie przedmioty jak śpiew, rysunki, czy zajęcia praktyczne mają najszersze pole, najwięcej czynników o dużym znaczeniu dla kształcenia estetycznego. Tym niemniej poza sprawą nauczania tych i innych przedmiotów istnieje jeszcze, równie ważna — sprawa wytworzenia estetycznej atmosfery w szkole, nadania jej właściwego stylu.

Szkoła wiejska, z racji swego położenia i warunków w jakich się znajduje — posiada bogactwo takich czynników dla wychowania estetycznego uczniów, jakich pozbawione są szkoły miejskie. Daje je przyroda z tysiącami swoich obiektów i zjawisk, przyroda, która według filozofów wszystkich wieków jest wzorem piękności. Góry, las, pole, jezioro, rzeka, morze, łąka — to nieprzebrane skarby, ciągle inne, ciągle żywe, mieniące się wszystkimi kolorami, pełne zagadnień i praw, pełne logiki i porządku, pełne życia. Skarby to niewyczerpane, wśród których człowiek znajduje siebie w kolejnym łańcuchu bożych tworów i wyczuwa swą łączność ze wszystkim.

Wycieczki, które program tak zaleca i po prostu nakazuje, nie mają na celu jedynie zebranie wiadomości — lecz wychowują, kształcą estetycznie. Przez zmysły do duszy dziecka napływa moc wrażeń. Uczucia poczynają intensywniej żyć, myśl analizuje i syntetyzuje, wyobraźnia, fantazja pracuje, odtwarza i tworzy. Nic w tym dziwnego, że po wycieczce pragnie każde dziecko rysować, modelować, malować. Poczucie piękna i radość ze świadomości odczuwania go — chce potwierdzenia, każe się wyżyć.

A praca w ogródku? Porządek, kolejność pracy, systematyczność, wygląd grządek, pielęgnowanie roślin, staranność i wewnętrzne zadowolenie — czyż nie są to wszystko wartości kształcące estetycznie? By dziecko w wysokim stopniu miało rozwinięty zmysł estetyczny, musi być czynne. Z tej racji wielką wagę w wychowaniu estetycznym przypisać należy zajęciom praktycznym w całej ich rozciągłości, następnie ćwiczeniom cielesnym, a wśród nich różnym technikom sportowym, rysunkom, wreszcie śpiewom, tańcom i zabawom dramatycznym — przedmiotom, będącym w szarym ogonku programu nauki. W dziedzinie oddziaływania estetycznego są one pierwsze

---

[2]) K. Szarrasówna — Wychowanie estetyczne. „Encyklopedia Wychowania" Tom I. Str. 996.

Kształcą zmysły dziecka, a z nimi poczucie estetyki w odniesieniu do opracowywanego przedmiotu, czy wykonywanego ruchu.

Czynniki wychowania estetycznego, jakie zawarte są w nauce wyżej wymienionych przedmiotów artystycznych w szkołach wiejskich, które przeważnie są I stopnia organizacyjnego, nie są wykorzystane nawet w stopniu dostatecznym. Przyczyny tego są trzy najgłówniejsze: brak środków pieniężnych, wielka liczba dzieci przypadająca na 1 nauczyciela i znikoma ilość czasu poświęcona na poszczególne z tych przedmiotów (np. w szkole o 1 nauczycielu po ½ godz. dla oddz. I z II i po 1 godz. dla oddz. III z IV tygodniowo), przy czym olbrzymi jest materiał naukowy z innych przedmiotów. Robi się jednak co można. Dlatego więcej uwagi poświęcamy zajęciom z kultury życia codziennego, by dziecko nabrało odpowiednich kulturalnych przyzwyczajeń, pracy w ogródkach szkolnych — zwłaszcza jesienią i wiosną, i wycieczkom — niż zajęciom praktycznym z innych dziedzin.

Zasada poglądowości przy nauce polskiego, przyrody, geografii, czy historii — oto również ważny czynnik oddziaływania estetycznego. Rozwijanie poczucia estetycznego nie może się odbywać drogą teoretycznych pogadanek, musi być przede wszystkim ćwiczone na przykładach konkretnych. Trzeba tylko pamiętać, by przedstawiona dzieciom rzecz, zwłaszcza obrazy, odpowiadały wymaganiom estetyki. Wyrażenia: estetyczne pismo, śliczne czytanie, ładne ruchy, śliczna odpowiedź, dobry porządek, czysto, miło itp. — nie mogą być jedynie wyrażeniami. Musimy wyrobić w psychice dzieci upodobanie do czystości, porządku, ładnego pisma, czytania i dobrego zachowania — przez ciągłe zwracanie ich uwagi na piękną stronę tych wartości — przy czym dzieci to piękno muszą odczuć — i przez wzbudzanie odrazy do rzeczy i postępków brzydkich.

Jak w całym wychowaniu, tak i w wychowaniu estetycznym dużą rolę u dzieci odgrywa naśladownictwo. Zwłaszcza osoba nauczyciela, będąca zazwyczaj autorytetem dla dzieci — i w dziedzinie wychowania estetycznego jest także autorytetem. Sposób wyrażania się nauczyciela, jego ruchy, ubiór, czytanie, nawet charakter pisma — wszystko to są wzory, które dziecko naśladuje. O tym musimy pamiętać. Gdy chodzi o estetykę pisma, dawniej była w użyciu tzw. kaligrafia, słusznie, jako coś sztucznego, usunięta z normalnych zajęć w szkole. Dziecko dążyć dziś musi do jak najładniejszego wyrażenia swych myśli nie tylko w poprawnym, ładnym brzmieniu zdania, ale i w graficznej postaci tegoż zdania pisanego. I zasada ta obowiązuje nie jedynie w stosunku do zeszytów od polskiego, ale zawsze, gdzie i kiedykolwiek się pisze. Nauka estetyki czytania ma za swą podstawę głównie naśladownictwo. Jak czyta nauczyciel, tak będą czytały i dzieci. Utwory pisane prozą są w odtworzeniu łatwiejsze, ale poezja, wszelkie wiersze, które na ogół tak dzieci lubią — wymagają więcej nakładu pracy, więcej wyczucia, więcej zmysłu estetycznego. Nie wystarczy zadać dzieciom do domu, by się danego wiersza nauczyły na pamięć. Trzeba im piękno zawarte w treści wiersza, w jego słowach, porównaniach, rytmie i rymie — pokazać, by je odczuły i usiłowały możliwie dokładnie wyrazić. Sama mowa jest przecież również pięknem. Akcent, modulacja głosu, treść wyrazów, ich brzmienie,

czystość, jędrność, wyrazistość — to bogactwo, którym trzeba nauczyć dzieci władać, choć w pewnym tylko, osiągalnym stopniu.

Widzimy więc, że czynników wychowania estetycznego jest wiele w szkole. Chodzi tylko o to, by możliwie często i odpowiednio czynniki te na szerokim froncie wychowania ogólnego i nauczania stosować, by obudzić w wychowankach upodobanie do rzeczy i czynów mających znaczenie estetyczne. Upodobania te przechodząc w nawyknienie, przyjmując charakter trwały — staną się piękną, wartościową naturą pełnego i doskonałego człowieka.

Edmund Celm

II. Od czego zaczynać „estetykę" na wsi.

Zagadnienie to subtelne, niewspółmierne nieraz z rzeczywistością dnia codziennego. Należy ono do rzędu spraw prostych, a jednak w praktyce życia skomplikowanych. Wychowanie estetyczne — więc współdziałanie tych wszystkich czynników, które życie człowieka czynią piękne w formie i treści. Zanim jednak zajmiemy się omawianiem owych czynników i możliwościami ich stosowania, rzucimy okiem naprzód na stan faktyczny wsi, to jest środowiska, którego dzieci mają być wychowane estetycznie.

Powiedzieć „wieś" — to mało. Wieś wsi nie jest równa. Nie tylko spotkamy różnice wielkich regionów (Kresy Wschodnie, Południowe, Zachód i in.), ale dwóch sąsiadujących ze sobą wsi w tym samym regionie w stopniu zamożności, oświaty, kultury życia codziennego, a więc i estetyki życia. Bo to jest jasne, że im wyższy stopień zamożności, tym stopień kultury życia codziennego jest wyższy. We wsi zamożniejszej łatwiej o książkę, radio — więc jest kontakt ze światem. To zaś nie pozostaje bez wpływu na dzieci, które już przynoszą z sobą pewne nawyki z domu. We wsi kulturalnej dobre, we wsi biednej — złe. To też i zabiegi szkoły będą inne we wsi pierwszej, a inne we wsi drugiej. Problem wychowania estetycznego w środowisku kulturalnym, zamożnym w zasadzie nie przedstawia trudności. Wystarczy nieraz normalnie stosować wskazania programu, by mieć już nawet w krótkim czasie widoczne wyniki. Inaczej rzecz się przedstawia tam, gdzie wychowanie estetyczne jest istotnie trudnym problemem. Dlatego też w szkicu niniejszym zajmiemy się środowiskiem zaniedbanym i pod względem materialnym i duchowym. Niech więc przemówią bezpośrednie obrazki: Jednoizbowa chałupka. Mieszka w niej siedem osób. Rodzice i pięcioro dzieci. Najstarsze ma lat dziesięć, najmłodsze dwa lata. W izbie duszno; nie przewietrza się, by się nie „oziębiło". Okienka małe, „zabite". Zamożność: dwie morgi gruntu i, jak się trafi, to się coś dorobi. Pożywienie: kawa zbożowa, zabielana mlekiem. Kawałek chleba (pożywienie na cały dzień). Ubranie: najstarszy chłopak ma stare buty. „Średnia" dziewczynka trzewiki. W izbie dwa łóżka. Stół. Kufer. Stara komoda. Światła wieczorem nie używają. W innym domu dwie izby. Przestrzenniej. Mydła używa się w niedzielę. Izby są widniejsze. Nowsze. Po dwa okna w izbie. Nawet „lufciki" otwierane. Już i jadłospis urozmaicony. Ziemniaki, barszcz, kluski, mleko. Mleka dawniej było więcej. Teraz się wszystko

oddaje na „centerfugę" do spółdzielni mleczarskiej. Takie izby, jak wymienione, spotykamy na porządku dziennym. Dzieci do szkoły przynoszą w szmatce kawałek razowca. W zimie na 80 uczniów w jednoklasówce 6 chłopców ma palta, kilka dziewcząt kożuchy lub możliwe palta. Część przychodzi w maminym lub ojcowskim przyodziewku. Reszta w kurtkach. Szalik na szyi, lub „podwdziana" kamizela czy sukienka. Na mrozie, to nic, „przeleci się" — jak dzieci mówią. Kilkoro dzieci w zimie w trzewikach, ale bez skarpet i onuc. To jeszcze nic. Takich obrazków w każdej części Polski możemy znaleźć sporo. Ale weźmy teraz szkoły. Jednoklasówki lub dwuklasówki. Są jeszcze izdebki nieduże. W jednej izbie szkolnej spotkamy brak odpowiedniej ilości ławek, gdzie indziej brak przedsionków. W jesieni czy w zimie dzieci wprost „ze dworu" wchodzą do klasy z błotem, śniegiem. Przemoknięte ubrania parują. Nieraz nie ma miejsca, gdzieby palto powiesić, wysuszyć. Przez wieś prowadzi wyboista droga, w jesieni i na wiosnę, podczas roztopów, nie do przebycia. Mało tego. W wielu szkołach tzw. wynajętych (nie tylko w jednoklasówkach) spotkać można na podwórzu gnojowisko, którego gospodarz nie usunie mimo usilnych zabiegów nauczyciela. Oto obrazki, wybrane wprawdzie, ale, niestety, nie odosobnione.

Rozwijając dalej myśli o wychowaniu estetycznym miejmy na uwadze wspomniane obrazki. Przechodząc zaś do szkicowania możliwości oddziaływania w tym zakresie, sięgnijmy do najprostszych elementów tego wytwornego wyrazu, jakim jest wyraz „estetyka". Od czego tu zacząć, by się nie załamać, by nie przejść z rezygnacją nad tak trudnymi problemami, choć one są tak przeraźliwie proste. W wielu już szkołach wychodzi się z założenia, że skomplikowane rzeczy tylko prostymi sposobami rozwiązywać można. Rozpoczęto walkę z zasadą, która bez żadnej umowy jakoś zdobyła sobie na wsi powszechne obywatelstwo. Zasada ta — to przeświadczenie, że bieda, nędza materialna zawsze musi iść w parze z niechlujstwem i brudem. To też na czele pracy wychowawczej w szkole wiejskiej rzuca się hasło nowe: **jesteś biedny, to nie możesz być brudny.** W imię tego hasła rozpoczyna się robota codzienna. Plan wychowawczy w tej dziedzinie będzie prosty. Np. miesiąc wrzesień przeznaczyć na przyzwyczajanie uczniów do mycia rąk i nóg. Tak. Wierzyć się nie chce, gdy się przejrzy kilkadziesiąt par nóg „spryskanych", czarnych niemal, od szeregu dni niemytych. W szkole jest już miednica. Co tam miednica. Cebrzyk wystarczy. Więc bez wstępów i pogadanek umoralniających nauczyciel prowadzi swych uczniów na godzinę ćwiczeń cielesnych lub zajęć praktycznych do strumyka, rzeki lub studni. Kto prędzej umyje nogi. Mydło jest. Myją. Idzie to z trudem z początku. Po 10 minutach zbiórka. Do innej pracy. I tak codziennie. Po kilku dniach przeprowadzamy pogadankę na temat przyjemności, jaką się przeżywa, gdy się ma czyste ręce i nogi. Jeżeli przez dziesięć dni wytrwale będziemy prowadzili dzieci do mycia nóg i rąk, wówczas przyzwyczaja się. Nabiorą dobrych nawyków. Wówczas dopiero można zachęcić młodzież, czy zażądać, by przychodziła do szkoły z czystymi nogami i rękami. Wchodzimy tym samym w drugi okres przygotowawczy. W tym okresie wszystkie dzieci będą myły nogi wieczorem przed udaniem się na spoczynek.

To jest rzecz pierwsza. Zasadnicza. Bo jakże wdrożymy do solidnego czyszczenia obuwia, ubrania, jeśli ciało uczniów będzie brudne. Jeśli się natomiast na początku roku wdroży młodzież do tych elementarnych czynności, to dalsze etapy pracy pójdą już raźniej. Jeden tylko warunek. Nie wolno nam się denerwować. Rozpaczać. Rezygnować. Spokojnie kilka minut poświęcić. Wytrwale. Raz osiągnięte wdrożenie w tej dziedzinie, podtrzymywane przez czujność nauczyciela w ciągu roku, stanie się trwałym nabytkiem i kulturalną zdobyczą dziecką. Na tym podłożu przejść możemy do drugiej prostej, a przecież niepośledniej rzeczy w dziedzinie estetyki. Włosy. Jeśli się dorobimy maszynki w szkole, to już pół biedy. Wtedy można pomyśleć o kąciku czystości w szkole [1]). „Fryzjerstwem" chętnie się zajmują uczniowie klas starszych (roczników starszych klasy czwartej). Nauczą się strzyc włosy, a po tym głowę myć. Widziałem takie obrazki, gdzie nauczyciel na zajęciach praktycznych po ostrzyżeniu kilku chłopców przez ucznia-fryzjera zachęcał jednego, dwóch uczniów do wymycia głowy w przygotowanej ciepłej wodzie. Okazało się, że uczniowie 4 klasy trzeciego rocznika nie umieli tego robić. Ale się spodobało. Teraz wiedzą jak — i robią to samo w domu. A dziewczęta? W tym samym czasie nauczyciel polecił im doprowadzić włosy do porządku. Cóż? Okazało się, że na 15 dziewcząt w klasie czwartej tylko trzy uczennice miały grzebienie. Nauczyciel wpadł na pomysł. Wziął „na wypłatę" proste i tanie grzebienie. Sprowadzono je do spółdzielni uczniowskiej. Uczennice spłacały po kilka groszy. Miały wreszcie na własność tak potrzebną rzecz, jaką jest grzebień jako środek estetycznego utrzymania włosów.

Na podłożu znów tej zdobyczy można myśleć o dalszych etapach wychowania estetycznego. Uczniowie klasy czwartej wykonali na lekcji zajęć praktycznych spory zapas ładnych, zaostrzonych odpowiednio patyczków, które miały częściowo zastąpić pilniczki do paznokci. Pewną ilość pozostawiono w izbie szkolnej w pudełku, każdy uczeń w razie potrzeby mógł sobie wziąć taki patyczek. Po pewnym czasie uczniowie w kieszonkach mieli zapasowe patyczki, a co najważniejsze — paznokcie czyste i poobcinane nożyczkami. Jeśli to się uda przeprowadzić w ciągu dwu lub trzech miesięcy, to się już dużo zrobiło. Zaprawiło się bowiem młodzież do zasad elementarnej higieny, bez której trudno pomyśleć o prawdziwej estetyce.

W następnym etapie pracy możemy przystąpić do wdrażania uczniów, by umieli dbać o wygląd estetyczny ubrań. To już idzie sprawniej. Bo już logicznie wynika z poprzednich zdobyczy. I postawa psychiczna młodzieży jest podatna. Rozumieją. Chętnie idą za wskazaniami nauczyciela. Więc: czyszczenie ubrania z kurzu, potem na zajęciach praktycznych cerowanie, przyszywanie guzików (wszystko zgodnie z programem). Gdy się zaś to osiągnie, to już łatwiej o wyższe formy estetyki. Okazuje się, że zrobienie kołnierzyka z niepotrzebnego kawałka lnianego płótna jest bardzo tanie. Dziewczęta na zajęciach praktycznych uszyją dla siebie i dla chłopców proste, estetyczne kołnierzyki. Pewnego dnia zjawiają się uczniowie w czystych kołnierzykach. W początku na zajęciach praktycznych dziewczęta urządzały pranie

---

[1]) Szczoteczki do zębów, proszek.

kołnierzyków. Wreszcie i dom się tym zainteresował. Uczniowie w tej szkole stale noszą czyste kołnierzyki. Z tym już łączy się sprawa ubioru. W lecie uczniowie postanowili chodzić bez kurtek, koszulki z pozawijanymi rękawami. Z początku było trudno. Przede wszystkim niechętnie ściągali kurtki. Okazało się, że koszule brudne, albo podarte. Ale, jak się w domu dowiedziano, że w szkole zdejmują kurtki, zaczęto cerować i częściej prać. Ambicja rodziców została tu poruszona. W jednej np. szkole jednoklasowej, znajdującej się w średniozamożnej wsi, spotkałem u dzieci jednakowe bluzki lniane (chłopcy — gładkie, a dziewczęta — wyszywane). Zrobiły je uczennice na zajęciach pod kierunkiem nauczycielki.

Zostałaby z tego zakresu jeszcze jedna rzecz. Przypatrzmy się np., jak dzieci noszą czapki. Przeważnie wkłada się czapkę bez zwracania uwagi na to, jak tam ona na głowie leży. A przecież wystarczy na pauzie zwołać pięciu, sześciu chłopców, ustawić w szereg. Poprawić czapki, ułożyć je estetycznie (z lekka na prawe oko, zuchowato). Na drugi dzień to samo z innymi. Na lekcji sprawę omówić („ćwiczenia w mówieniu"). Po tym tylko już dopilnować. Już inaczej taki uczeń wygląda, nie jak ciamajda, ale jak zuch. A przecież o zuchach czytają w klasie trzeciej. (Cóż to za zuchy, którzy nie umieją czapki na głowie porządnie nosić?).

Przejdźmy do innych grup czynników, kształtujących wychowanie estetyczne: książki, zeszyty i inne pomoce naukowe. Nie rzadkim wypadkiem u ucznia jest książka z pobrudzonymi okładkami lub kartkami pozawijanymi. Znów na zajęciach praktycznych uczniowie wyprostują kartki, wyprasują książki i zeszyty pod deską. Przy tym nauczymy, pokażemy, w jaki sposób należy odwracać kartki przy czytaniu, by się nie załamywały (odwracamy uderzając palcem w brzeg z góry). Oduczą się dzieci przysłowiowego ślinienia palca i brudzenia nim kartek. I co dalej? Przed każdym otwarciem książki czy zeszytu przypomnijmy, w jaki sposób należy odwracać kartki. Tydzień, dwa. Już idzie sprawnie. Jeśli się trafi odosobniony wypadek, to jeszcze dopilnujemy. Zresztą tu już z pomocą przyjdą tygodniowe czy miesięczne przeglądania książek i zeszytów (wystawy). Uczniowie na oznaczoną godzinę książki i zeszyty (przybory) przynoszą do przejrzenia. Przyzwyczają się i nauczą. By zaś przyzwyczaić do estetyki, zwrócimy uwagę na okładkę książki czy zeszytu. W niektórych szkołach jest taki zwyczaj, że uczniowie okładają zeszyty czy książki w papier. Ze stanowiska estetyki jest to obojętne czy zeszyt jest obłożony. Natomiast nie jest obojętne, jak wygląda. Chodzi więc o piękny wygląd. Jeśli zaś zeszyt jest obłożony, to już w papier estetyczny (a więc nie w gazetę!), o łagodnym kolorze (szarym, zielonym) z napisami umieszczonymi starannie według pewnego wzoru, przyjętego przez klasę, lub szkołę. (Niektórzy sądzą, że to szablon, nie! — to nie szablon, ale forma estetyczna, ład). Jeśli zeszyt jest nieobłożony, wystarczy wypełnić kratkę (znormolizowaną) i dbać o to, by się nie brudził. Uczniowie tłumaczą się, że przez noszenie (pod kurtką, w chusteczce) brudzą się, zaginają i łamią. Tak, znów nowa praca. Noszenie książek. Jeśli uczniowie noszą w chusteczce, to wystarczy, jeśli sobie przygotują dwie tekturki, którymi obłożą pakunek, złożony z książek i zeszytów. W każdym bądź razie powinniśmy wyrugować ten tak pełen zaniedba-

nia sposób noszenia książek „za pazuchą". (Na robotach uczniowie mogą zrobić rączki drewniane, deseczki do obłożenia...). Zresztą tu i ówdzie zaprowadza się teczki, tornistry.

Rzućmy okiem na przybory. Więc pióra, ołówki, linijki. Zanim przystąpimy do lekcji rysunków w każdej klasie, przypomnijmy uczniom nie tylko zasady trzymania ołówka, ale i sposoby zaostrzenia. Zyska na tym rysunek i pismo. Kto przy nauce pisma naprzód zwróci dokładną uwagą na formę, staranność, ten przy nauce w klasach starszych nie ma już kłopotu z niestarannym pismem młodzieży. Łatwo jest wtedy wytłumaczyć i przekonać ucznia, że pisać kształtnie, wyraźnie (nie ozdobnie!) potrafi i powinien każdy porządny uczeń.

Na tle tych czynników możemy znów dalej rozwijać pracę. Więc już na lekcjach. Pierwszą rzeczą, na którą znów należałoby zwrócić uwagę, to — mówienie. Nie chodzi tu o jakieś wyszukane formy estetyki, ale o te proste zasady, których wymaga program. Estetyczne czytanie — to inteligentne odczucie i zrozumienie przez ucznia tekstu oraz podanie go w formie przyjemnej do wysłuchania. Ileż to razy można spotkać szkoły, gdzie dzieci odmawiają modlitwę z przymieszką jakiejś dziwnej, swoistej melodyjki (skandowanie połączone z monotonią). A przecież wystarczy na to zwrócić uwagę. Poprawić, zachęcić do pięknego wygłaszania, do dbania o piękno mowy ojczystej. Skoro dzieci wygłaszają modlitwę głośno (zbiorowo czy pojedyńczo) niechże to czynią pięknie. Wygłoszenie estetyczne modlitwy przed lekcją ma duży wpływ na nastrój, jaki będzie panował przy rozpoczynaniu lekcji. Piękno połączone z żywą powagą. Czasem dla odmiany mogą wygłosić modlitwę po cichu. Cisza modlitwy też dodatnio może wpłynąć na estetykę rozpoczynania czy zakończenia pracy. Niech uczniowie w szkole odczytują mniej, ale niech nad danym wyjątkiem popracują dłużej. Czytanie bowiem powinno być głębokim dla ucznia przeżyciem.

Tu już jest łatwo osiągnąć estetykę postawy ucznia przy pracy i wypoczynku; w domu i szkole. Przykład: wychodzenie ucznia z ławki: przyzwyczaimy go, by chodził w klasie podczas lekcji na palcach; tak samo wdrożymy uczniów do pięknej postawy przy odpowiedzi (jeśli to możliwe, niech szybko wyjdzie z ławki i obok niej stanie w pozycji na baczność (nie jak żołdak, lecz żołnierz!). Przy czytaniu uczeń w zasadzie powinien siedzieć. Można w pozycji siedzącej przyjąć postawę pełną szacunku i naodwrót — stać niegrzecznie, niestetycznie. Z tym zaś łączy się zachowanie ucznia wobec kolegów, nauczycieli i starszych. Weźmy sposób kłaniania się przez ucznia, albo witania się uczniów. Do rzadkości, niestety, należy, jeśli się spotka ucznia, który nie tylko (na wsi) ukłoni się uprzejmie, ale uczyni to estetycznie. Weźmy tak na próbę na pauzie pięciu uczniów (w czapkach) i pięć uczennic. Ustawmy ich naprzeciwko siebie. Przećwiczmy z nimi ukłon, podchodzenie, witanie się. Z początku ze śmiechami i wstydliwie to będą robili. Po tym pójdzie gładko. Przecież formy ukłonów i witania się można ćwiczyć doskonale na lekcjach ćwiczeń cielesnych. Ćwiczenia te można odbywać po kilka minut dziennie w formie zabawy i z humorem. A dalej. Dzieci odchodzą do domu. W wielu szkołach przyjął się

zwyczaj zbiorowego (parami) odchodzenia ze śpiewem. Idzie gromadka dzieci do domu, zorganizowana, rozśpiewana. Obrazek piękny, nie pozostający bez wpływu na otoczenie i postawę dzieci wobec pracy. Następne etapy — to będzie już wynik samorzutnych prac młodzieży. Wdrożona do elementarnych zasad, zatroszczy się o piękny ogródek, o kwiaty i estetyczne ich rozmieszczenie w klasie, o proste ozdoby. Nie trudno będzie młodzież zachęcić do doprowadzenia drogi do szkoły, podwórka szkolnego do estetycznego wyglądu. W takich warunkach można pomyśleć o estetycznej pracy, śpiewie, o estetycznej zabawie, przedstawieniu. Dzieci same będą dążyły do ujednostajnienia ubiorów. Rodzice, choć biedni, pójdą na rękę, gdy się zapoznają z działaniem szkoły w tej dziedzinie.

Wróćmy teraz do obrazków, naszkicowanych na wstępie. Widzimy, że w ciężkich warunkach pracy na wsi są możliwości realizowania wychowania estetycznego, ale z zastrzeżeniem, że pracę tę będziemy pojmowali jako zespół elementarnych czynników, które wykorzystywać będziemy etapami, powoli, tak, jak już wspomniałem. Rozpoczniemy od szorowania nóg, a skończymy na estetycznym wyglądzie ucznia, klasy i estetycznych warunkach uczenia się, zabawy, posiłku — w szkole i w domu. Rozłóżmy ten skomplikowany problem na czynniki proste. Zrobimy wówczas dużo. Wychowamy dziecko pod względem estetycznym. A to jest podstawa pracy, postępowania, moralności — i samopoczucia dziecka. Takie dziecko wywrze wpływ i na dom. Tym samym i szkoła w tej dziedzinie wywrze wpływ na środowisko: wieś ruszy naprzód. Wtedy można myśleć o rzeczach trudniejszych i kosztowniejszych (np. radio).

Takie dziecko, gdy dorośnie, będzie innym człowiekiem. Gdy już jako gospodarz posyłać będzie własne dzieci do szkoły, to będzie wiedział, że nie tylko obowiązkiem rodziców jest kupić książkę dziecku, ale i grzebień i szczoteczkę do zębów [2]).

Spełnią się wówczas marzenia Norwida, twierdzącego, że

„Nie jest światło, by pod korcem stało,
Ani sól ziemi do przypraw kuchennych;
Bo Piękno na to jest, by zachwycało
Do pracy. Praca, by się zmartwychwstało!" Z brudu i nędzy!

Do nowego życia! Tę całą drogę od brudu do światła i piękna wsi przemierza nauczyciel w trudzie codziennym. Zdobywa codziennie to dom jeden, to dziecko. W cichej, mozolnej robocie dnia powszedniego. I to jest jedna z jego wielkich zasług!

Dr Tadeusz Pasierbiński

---

[2]) Szczotki do bucików uczniowie na robotach robią sami. Obok klasowych, wspólnych, mogą mieć szczotki własne.

SZTUKA LUDOWA A PRACA W SZKOLE NA WSI

Obserwując rozwój regionalizmu nie tylko u nas, ale w całej Europie, musimy dojść do wniosku, że nie jest to zwykły, chwilowy pęd, który wcześniej czy później się przeżyje, że — przeciwnie — jest to praca o wielkiej doniosłości kulturalnej, dyktowana narodowym instynktem samozachowawczym, podkreślana szczególnie tam, gdzie odrębność ta jest zachwiana.

W ocenie naszej działalności w tym zakresie daje się zauważyć pewne jej oddalenie od życia i jego naturalnych łożysk, co występuje szczególnie jaskrawo na wsi, gdzie praca nad utrzymaniem sztuki ludowej powinna być kontynuowana w warunkach dnia codziennego. Tworzenie specjalnych ośrodków nie zawsze daje dobre wyniki, a muzea regionalne spełniają inne zadania.

W tych warunkach szkoła powszechna może i powinna stać się ośrodkiem pielęgnowania i rozwoju sztuki ludowej jako podstawy kultury regionu. Dla pracy tej znajdziemy oparcie zarówno w podstawach ideowych nowych programów, jak i w programach na poszczególne klasy [1]). Sztuka ludowa weszła do pracy dawno i w różnej formie. Zwykle stosuje się ją jednak dorywczo i bezplanowo, często zbyt wszechstronnie, bez wykorzystania jej walorów wychowawczych, bo w tych warunkach trudno się pokusić o ich wydobycie. W tym dziale pracy popełniamy zazwyczaj jeden błąd — ze sztuki ludowej bierzemy do użytku szkoły to, co nam się zdaje wartościowe i godne rozpowszechnienia. Wzory bierzemy nieraz ze szpalt niepewnego, niefachowego i nieodpowiedzialnego pisma, nie zwracając uwagi na to, z jakiego ono pochodzi regionu.

Podkreślając potrzebę poznawania sztuki ludowej różnych regionów i świadomego stosowania jej, musimy stanąć na stanowisku łączności szkoły powszechnej z życiem kulturalnym jej własnego, najbliższego środowiska, i oparcia jej wychowania estetycznego o rodzime wartości. Nada to szkole powszechnej właściwe oblicze, którego dotąd, mimo czynionych wysiłków w tym kierunku, w skali szerszej dotychczas nie osiągnięto [2]). Wynik w głównej mierze będzie zależał od życiowego potraktowania zagadnienia. Podejście praktyczne, współpraca w tym zakresie szkoły z domem, w miejsce rozważań teoretycznych nada mu kształty realne.

Już samo zainteresowanie się sztuką najbliższego otoczenia zbliży nauczyciela do wsi i stworzy warunki zbliżenia domu do szkoły. Szkoła wchłaniając do swego pro-

---

[1]) Por. np. uwagi programowe na str. 124, 181, 182, 225, 357 i 380. **(Przypisek Redakcji).**

[2]) Należycie oceniono te walory w Okręgu Szkolnym Poznańskim. Wydatną pomocą w realizowaniu estetycznego wychowania młodzieży na podstawie bezpośredniego poznawania sztuki ludowej jest w danym wypadku Muzeum Wielkopolskie, posiadające bogate zbiory ludoznawcze ze wszystkich prawie naszych dzielnic. Jak należy prowadzić takie lekcje, zapoznaje nas J. Mroziński w artykułach „Estetyczne wychowanie młodzieży" i „Dekoracja klasy i budynku szkolnego jako czynnik wychowania estetycznego" (Dziennik Urzędowy Kur. Okr. Szk. Poznańskiego. Rok 1934, numer 6). W numerze zaś 4 pojawił się artykuł dyskusyjny W. Lama p. t. „Kolekcjonowanie okazów sztuki ludowej w szkole" oraz w związku z tym w numerze 8 artykuły R. Andersena „Sztuka ludowa a szkoła" i W. J. Ostrowskiego „W sprawie tendencyj odradzania sztuki ludowej". **(Przypisek Redakcji).**

gramu sztukę ludową, opierając na niej swą pracę, przez oddźwięk, jaki znajdzie wśród społeczeństwa, ułatwi zrozumienie dla swoich celów, a przez to oddziaływanie szkoły znacznie się rozszerzy.

W pracy szkolnej sztuka ludowa wysunie się na naczelne miejsce przy realizacji programu zajęć praktycznych, z którymi szkoły I i II stopnia, rzadko kiedy zaopatrzone w odpowiednie przyrządy, mają tyle trudności. Należy podkreślić konieczność naprawdę praktycznego podejścia do pracy dziecka, które często walczy z trudnościami nabycia nawet najtańszych materiałów do pracy. W zakresie prac dziewcząt będą to robótki, do których, jeśli mogą, niech czerpią wzory z domu, lub w wypadku gdy środowisko tych wzorów nie posiada, z podanych w szkole, wyszukanych spośród zachowanych w najbliższej okolicy.

Miernikiem wartości pracy musi być jej wartość estetyczna i użyteczność. Szczególnie prace dla domu muszą mieć wartość praktyczną. Trzeba skończyć ze struganiem patyczków lub wyszywaniem na dziesięciu cm², gdyż takie zajęcia praktyczne wywołują słusznie krytyczne nastawienie do szkoły i utrudniają inne pożyteczne poczynania, a już trudno przy takiej pracy myśleć o pielęgnowaniu sztuki ludowej, która ma wybitne cechy dekoracyjne występujące na przedmiotach codziennej użyteczno



Rys. 1. Motyw z haftu ludowego kurpiowskiego (z okolic Przasnysza).

ści [3]). Jest to dla sztuki ludowej charakterystyczne, zgodne z jej duchem i tego przełamywać nie wolno, chyba że chcemy ją świadomie zniekształcić.





Rys. 2. Motyw z haftu ludowego (wieś Królowa Wola, pow. rawsko-maz.).
Rys. 3. Stary wzór roboty krzyżykowej (wieś Dęba, pow. opoczyński).

Nie mniej doniosłą rolę specjalnie w kształceniu spostrzeżeń z estetyki życia codziennego odegra rysunek — tu na pierwszy plan wysunie się moment dekoracyjny i ten może być wyzyskany do zgłębienia otaczającej go sztuki i pogłębienia poznania oto-

[3]) Por. załączone przykłady na wycinanki i hafty ludowe.

czenia dziecka przez sprecyzowanie ujmowania kształtów, barw i kombinacji wzorów. Rysunek możemy też traktować jako pomoc do zajęć praktycznych, przez co uzyskujemy lepsze wyniki estetyczne.

Jedną z najbardziej ulubionych form zdobniczych w sztuce ludowej są wycinanki ornamentalne, rzadziej wycinanki obrazkowe [4]). Cechą charakterystyczną pierwszych



Rys. 4 i 5. Motywy z haftu ludowego (wieś Królowa Wola, pow. rawsko-mazowiecki).

jest zachowanie powtarzalności ornamentu, uzyskanej przez składanie papieru. Możemy zależnie od tła, które chcemy ozdobić, uzyskać motyw promienisty, w formie prostokątu (szlak), lub wreszcie motyw pojedyńczy o jednej osi symetrycznej. Wycinanki większych rozmiarów wykorzystać możemy do ćwiczeń kolorystycznych przez nalepianie na większych płaszczyznach ornamentów o innych kolorach. Przy wycinankach obrazkowych możemy stosować z powodzeniem motywy ludowe. Tu należy unikać składania papieru przed wycinaniem, gdyż uzyskamy obraz o liniach powta-

[4]) Aczkolwiek prace wycinankowe w nowych programach nauki zostały zredukowane do minimum, tym niemniej ich zastosowanie może jeszcze znaleźć odpowiednie miejsce jako ćwiczenia pomocnicze przy nauce rysunku. **(Przypisek Redakcji).**

rzalnych, należy więc ze względu na trudność stosować motywy łatwe, ćwiczące w ujmowaniu sylwety płaskiej [5]). Oba rodzaje wycinanek służyć mogą jako ozdoba teczek, ściany w klasie lub ścian domów dzieci. Z powodzeniem możemy też wykorzystać motywy pisanek ludowych dla zdobnictwa w postaci naklejanek, malowideł, lub na jajkach poprzednio barwionych — nożykiem czy też piórkiem. Prace te mogą być traktowane jako przygotowanie do zdobienia pudełek — w tym wypadku w ornamentacji podkreślić trzeba części pudełka, np. przykrywkę i spód i ornamentacyjnie je uwydatnić; to samo dotyczy zagięć tworzących odrębne płaszczyzny.

Prace z zakresu kultury ludowej mają i tą wartość wychowawczą, że ich wpływ jest bezpośredni i łączy dziecko z życiem jego środowiska, które w ten sposób bada. Dziecko uzyskuje dużo swobody w pracy, a przede wszystkim w jej wyborze, ma więc możność być samodzielnym. Prace wykonywane przez dziecko wiejskie oparte o jego życiowe zainteresowania, czynią je w jego własnych oczach pożytecznym, dziecko nabiera chęci do pracy, zaczyna być twórcze.

Tyle się dziś mówi o ośrodkach zainteresowań, a tak rzadko rozciąga się tę zasadę na dziedzinę sztuki ludowej, nie wykorzystuje jej wartości estetycznych i praktycznych, nie podkreśla gospodarczych.

Uwzględnienie sztuki ludowej w programie zajęć praktycznych i rysunków ułatwi nam poznanie i zrozumienie jej wartości duchowej i materialnej, czym zajmiemy się szczególnie na lekcjach języka polskiego i geografii. Osiągnięcie pozytywnych wyników w zakresie wychowania estetycznego opartego o sztukę ludową możemy uzyskać tylko przez ścisłą korelację języka polskiego i geografii z zajęciami praktycznymi i rysunkami. Musimy dbać o ścisłe zazębianie się momentu poznawczego z czynną postawą dziecka w postaci pracy.

W okolicach, w których zachowały się stroje ludowe i są noszone powszechnie, należy to wykorzystać dla utrwalenia zewnętrznego charakteru regionalnego szkoły przez utrzymanie tych strojów wśród dzieci. Nie należy jednak tej sprawy „przemoralizować", lub zbyt usilnie skłaniać rodziców dziecka do wydatku w ciężkich dla nich czasach. Obserwujemy dość powszechne zjawisko wypierania ubrań z własnych materiałów przez tkaniny fabryczne. Jest to niekiedy ciężką koniecznością, której pogadanka nie zmieni. W wielu jednak miejscowościach stroje te utrzymują się i ludność jest do nich szczerze i trwale przywiązana. W tych wypadkach odpowiednia organizacja pracy w szkole, występy teatralne dzieci w strojach ludowych przyczyniają się do ich utrwalenia w życiu codziennym i nadania szkole oblicza regionalnego.

Wspomniałem o zaniku sztuki ludowej — bez wątpienia zjawisko to istnieje, w wie-

---

[5]) Szczegółowe omówienie zagadnienia wycinanki szkolnej i ludowej oraz ich wzajemnego stosunku, zagadnienia pokrewieństwa pomiędzy sztuką dziecka i ludu oraz metodyką oglądania dzieł sztuki i wyrobów przemysłu artystycznego znajdą czytelnicy w pracy W. Lama: Jak rozwijać twórczość malarską u dziecka do 14-go roku życia. Wskazówki dydaktyczne dla rodziców i nauczycieli. Lwów 1936. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Str. 132. **(Przypisek Redakcji).**

lu jednak miejscowościach obserwujemy jej rozkwit. Przyczynia się do tego praca nad środowiskiem, nowo powstające domy ludowe, oraz podwyższenie poziomu wsi. Wszystkie te czynniki wpływają na jej harmonijny rozwój, gdyż sama szkoła byłaby w tej pracy odosobniona, a wysiłek jej jednostronny, bo obejmujący tylko część społeczeństwa wiejskiego. W urządzeniu świetlicy szkolnej czy domu ludowego ważną rolę odgrywa estetyka wnętrza — kilimy, wycinanki, okazy sztuki ceramicznej oraz meble ludowe — wszystko to składa się na całość bliską i miłą, w której młodzież szkolna wzrasta i z której czerpie wzory, a także porównuje ze sztuką innych regionów. W tych warunkach sztuka ludowa stanowi dla młodzieży naturalny, nie narzucony dział życia i pracy.

Szkoła, w której sztuka ludowa jest stosowana, stanowi podłoże ruchu młodowiejskiego, a tym samym przyczynia się do podniesienia kultury ludowej i usuwania nienormalnego stanu dzisiejszego, w którym duża część młodzieży po ukończeniu szkoły stracona jest dla wszelkiej pracy w swym dawnym środowisku. Nic dziwnego; szkoła nie dała im wychowania opartego o środowisko, gdyż w wielu wypadkach nawiązanie do środowiska uznajemy tylko jeżeli chodzi o materiał nauczania, nie widzimy natomiast walorów wychowawczych środowiska wiejskiego. Dla spraw wychowawczych czerpiemy chętnie wzory odległe nie potrącając o najbliższe środowisko — w przekonaniu o małej jego wartości. W rezultacie uzyskujemy krótkotrwałe wyniki wychowawcze, gdyż młodzież ukończywszy szkołę przeważnie wraca do swego środowiska, które ją pochłania z powrotem. Zarówno te dzieci jak nieliczne jednostki wychodzące ze środowiska wiejskiego, z trudnością zdobywają się na odpowiedni stosunek do zagadnień sztuki ludowej, gdyż pierwsze nie widzą możliwości stworzenia swoistego podłoża ideowego, opartego o kulturę wsi — drugich szkoła i życie zbytnio oddaliły od środowiska. Z tych to względów w Kołach Młodzieży napotykamy na duże trudności i niekiedy wychowanie musimy zaczynać od nowa, co sprawia wiele trudności. Z tych względów sztuka ludowa nie powinna być traktowana li tylko jako materiał dla zajęć praktycznych czy rysunków — musimy przy jej zastosowaniu wydobyć jej piękno, podkreślić jej znaczenie jako wytworu odrębnej kultury regionu, nadającej charakterystyczne piętno okolicy. Tkwi w tym ideologia podkreślenia jej wartości, a przez to usunięcie kompleksu niższości, z którym do dziś na wsi spotkać się możemy, w następstwie czego obserwujemy wyzbywanie się dawnych zwyczajów, strojów i sztuki zdobniczej.

Podkreślając walory sztuki ludowej nie mogę pominąć strony moralnej zagadnienia. Sztuka ludowa i zachowane zwyczaje wpływają nie tylko na zdecydowane zewnętrzne oblicze wsi — przyczyniają się też one niewątpliwie do utrzymania moralności społeczeństwa wiejskiego przez wyższy poziom kultury duchowej i materialnej, a tym samym stanowią one cenną podstawę dla pracy wychowawczej w szkole.

Szczególnie szkoły pierwszego i drugiego stopnia (choć nie wykluczam szkół trzeciego stopnia w środowisku wiejskim) są powołane do oparcia swej pracy wychowawczej i naukowej na sztuce ludowej, gdyż one, niestety, dotąd panują w środowisku wiejskim.

Wiktor Stępniewicz

SZTUKA LUDOWA A RYSUNKI W SZKOLE POWSZECHNEJ NA WSI

Chciałbym w tym krótkim artykule zwrócić uwagę na jeden, wedle mnie bardzo ważny moment stosunku szkoły powszechnej na wsi do sztuki ludowej. Chodzi mi w tym wypadku o stosunek, jaki powinien zachodzić pomiędzy sztuką ludową a rysunkami w szkole.

Każdy region posiada u nas własną sztukę ludową, tak bogatą i oryginalną, że wzbudza ona podziw turysty zagranicznego. Ale niestety, nasza sztuka ludowa zanika coraz bardziej. Wszyscy to widzimy i odczuwamy. Prasa bije na alarm, że sztuka ludowa nastawia się na miasta zatracając w ten sposób swój właściwy charakter pierwotny. Zaczęto wołać o ratowanie sztuki ludowej. Powstają muzea regionalne i zbiory, gdzie gromadzi się ozdobne przedmioty i wyroby ludowe niedawno jeszcze tak powszechne, a dziś już prawie zupełnie zaginione. Przez takie postawienie sprawy sztuki ludowej wcale nie uratujemy od zagłady, zachowamy jedynie pamięć, że przed pięćdziesięciu laty taka sztuka istniała i taki miała charakter. Regionalizm, zdrowy i celowy skądinąd prąd, mało lub prawie nic nie może zrobić dla ginącej sztuki ludowej, do ratowania której w pierwszym rzędzie musi stanąć szkoła, uwzględniając pierwiastki sztuki ludowej na wszystkich odcinkach swojej pracy, a w szczególności na lekcjach rysunków.

Wprawdzie program szkoły powszechnej silnie podkreśla momenty regionalistyczne w materiale różnych przedmiotów nauczania. Jednakże tych wskazań programu nie możemy rozumieć tylko w ten sposób, że dziecko należy naprzód zapoznać z regionem i że region ma stanowić punkt wyjściowy w naszej pracy szkolnej. Tu chodzi o coś znacznie więcej. Albowiem celem nauczania jest nie tylko poznanie, ale i tworzenie nowych wartości, przetwarzanie już istniejących i dorzucanie do nich nowych elementów. Uczeń ma wyjść ze szkoły z pewnym zasobem kultury, aby mógł coś nowego wnieść w życie swego środowiska. On właśnie będzie tym, który uratuje ginącą sztukę ludową, jeżeli ją w szkole poznał, zrozumiał i próbował tworzyć przy pomocy nauczyciela. Sztuka ludowa jest stworzoną przez sam lud formą dla wyrażenia swoich uczuć i pragnień i jest uprawiana nie na eksport lub podziwianie, tylko na własny użytek. Sztuka ludowa we wszystkich swoich przejawach jest prawie wyłącznie użytkowa, zawsze tkwi w jakimś przedmiocie, z którym jest organicznie związana, lub jest stosowana tylko przy pewnych ceremoniach-obrzędach. Ten użytkowy charakter sztuki ludowej stanowi jej najistotniejszą cechę, a wartość jej jako piękna pierwotnego polega właśnie na tym, że łączy się ona z jakimś przedmiotem codziennego użytku lub odnosi się do pewnego obrzędu czy uroczystości. Zresztą jakże często turysta kupując wyroby ludowe patrzy na to, czy po powrocie do miasta rzecz ta na coś mu się przyda. Artysta ludowy nie zna czystej sztuki dla sztuki. Sztuka w jego pojęciu musi zdobić przedmiot, wzbogacać jego formę; ona musi być praktyczną, służyć człowiekowi przez upiększanie jego mieszkania lub przez uprzyjemnianie jaśniejszych chwil tak rzadkich w twardym życiu ludu.

Żadna sztuka nie istnieje bez fantazji. Lud całą swoją bujną fantazję wkłada w swoją sztukę. To też śmiało możemy twierdzić, że sztuki ludowej nie uratują muzea regionalne, jeżeli szkoła nie zbliży dziecka wiejskiego do sztuki ludowej i nie będzie kształcić jego fantazji. Ćwiczenie fantazji powinno odbywać się przede wszystkim na lekcjach rysunków, gdzie wszystko inne jest tylko dodatkiem, środkiem do osiągnięcia celu. Szkice perspektywiczne lub rysunek z pokazu nie mają nic wspólnego z kształceniem fantazji dziecka, one jedynie tłumią jej rozwój. W ten sposób stajemy się mimowolnymi grzebaczami sztuki ludowej, którą w niedalekiej przyszłości będzie można oglądać tylko w muzeach regionalnych.

Ponieważ sztuka ludowa wyraża się w przedmiocie, w formie, a nie w kreśleniach ołówkiem, nauczyciel, który na rysunkach używa wyłącznie ołówka i papieru, czyni przez to ogromną krzywdę sztuce ludowej, podcinając jej zadatki w duszach przyszłych artystów ludowych. To też dajmy na lekcjach rysunków dziecku wiejskiemu do ręki inny materiał, gdyż możliwości wyrażania się ołówkiem na papierze są minimalne. Ołówkiem możemy najwyżej ilustrować jakieś podanie ludowe lub bajkę. Jeżeli już ma być ornament, to niech on będzie na garnku, talerzu lub misce, na kasetce, pudełku lub na lasce, nigdy zaś na papierze, który może być zniszczony, wyrzucony. Taki rysunek jest bezużyteczny, a nam przecież powinno chodzić o to, aby wszystko, co dziecko robi, miało swój cel — swoją wartość użytkową. Papier i ołówek nie będzie nam trudno zastąpić na lekcjach rysunków. Mamy przecież tyle materiałów dostępnych, jak glina, gips, drzewo, wyroby garncarskie i wiele innych możliwości. Odpowiednie narzędzie w ręku ucznia i jego palce dadzą o wiele więcej niż ołówek, a nawet kredki.

Przy tym jednakże musimy stale pamiętać, że nie powinno nam chodzić o to, aby uczeń wzorował się na gotowych już wzorach i motywach ludowych lub tworzył nowe, ale przede wszystkim o to, aby wszystko, co on zrobi, miało swoją wartość użytkową i nie służyło jedynie do oceny i do przechowywania w szafach szkolnych.

Mgr Konrad Szostak

JESZCZE JEDNA WSPÓLNA PRACA

Tą jeszcze jedną wspólną pracą w klasach łączonych jest praca o charakterze teatralnym.

Oczywiście nie mam na myśli przygotowywania widowisk szkolnych w banalnym tego słowa znaczeniu, nie myślę o komedyjkach, rolach, popisach, papierowych koronach, bibułkowych płaszczach i t. p.

Ta forma pracy w klasach łączonych przynosi zazwyczaj nowe kłopoty, nie eliminując starych. Kilkoro szczęśliwców z rolami a naprzeciwko gromada zazdroszczących, nudzących się bezrobotnych, którzy uwagami lub swoistą krytyką przeszkadzają pracy i tak już pełnej trudności.

W takich warunkach owa „rozrywka wychowawcza" — za jaką uchodziła dotąd praca teatralna w szkole — zawiera sporo ironii już w samym tytule.

Na szczęście jesteśmy świadkami przemiany ustosunkowania się do prac teatralnych w szkole. Z „rozrywki wychowawczej" teatr w szkole staje się poważnym środkiem dydaktycznym. Życzyćby sobie należało, aby to wpłynęło na ustosunkowanie się społeczeństwa do sztuki, wciąż traktowanej u nas jako „rozrywka" [1]).

Prace teatralne w szkole mają największe zastosowanie przy nauczaniu języka ojczystego. W wielu szczegółach nauczania tego przedmiotu nie można osiągnąć należytych rezultatów bez zastosowania pierwiastków teatralnych. Weźmy choćby sprawa czytania. Żywości słowa nic nie pomógł podział na czytanie mechaniczne i estetyczne. Przyzwyczajenie do mechaniczności uniemożliwia nieomal nawrót do czytania estetycznego. Słowo powinno być traktowane żywo od początku nauki języka ojczystego. Pozbawione treści emocjonalnej i formy plastycznej — martwieje. A wskrzeszenie słowa — jak każde wskrzeszenie — należy do kategorii cudów, na które — jak wiadomo — w wychowaniu nie liczymy.

Sprawa żywego słowa to sprawa interpretacji, nastroju, osób, to sprawa żywego stosunku od twórcy do utworu. Poza tymi teatralnymi zagadnieniami o charakterze emocjonalnym — w czytaniu ważne są jeszcze zagadnienia o charakterze technicznym. Nauka wiersza np. nie może się ograniczać do sakramentalnej i błędnej wskazówki: „czytaj nie uważając na rymy, tylko na znaki przestankowe — tak jakbyś czytał prozę"... W wypowiadaniu wiersza musimy pogodzić rym i rytm z logigą. I w tem właśnie leży prawie cały urok, prawie całe piękno recytacji. Mówię: prawie, bo decydującą wartością recytacji jest oczywiście emocjonalna strona wykonania.

Z innych zagadnień technicznych przy nauczaniu żywego słowa wymieńmy sprawę wymowy, akcentów w prozie i wierszu (każda proza ma swoistą rytmikę i akcenty), sprawę tak lekceważonego u nas — nawet w produkcjach artystycznych — tempa, prawidłowego oddechu, prawdziwości i celowości gestu, barwy głosu (dzieci, zwłaszcza podniecone produkcją, mówią piskliwie, „białym głosem") i wreszcie pauz, które są jednym z najważniejszych elementów żywego słowa.

Rzecz prosta, że zagadnienia te przedewszystkiem nie mogą być obce nauczycielowi. Jeśli o tem piszę, to w przeświadczeniu, że nabycie umiejętności powinno być poprzedzone przez świadomość potrzeby tego rodzaju pracy. Sztuka czytania nie może być tylko przedmiotem teoretycznych uwag i rozważań. Kult żywego słowa, kult

---

[1]) Wyrazem tej zmiany w ustosunkowaniu się do prac teatralnych w szkole jest powstanie pisma „Teatr w Szkole". Miesięcznik ten, wydawany przez Z. N. P. trzeci rok, stanowi nie tylko cenne źródło wiadomości teoretycznych z różnych dziedzin pracy teatralnej w szkole, ale jest jednocześnie zbiorem materiałów praktycznych: obrazków scenicznych, inscenizacyj, dialogów, monologów i wierszy. Zainteresowani znajdą tam również szereg wskazówek praktycznych i omówień bibliograficznych.

Że teatr w szkole stanowi poważną pozycję w ogólnym zakresie prac pedagogicznych — potwierdza to również i powstanie Komisji Teatru i Filmu Szkolnego przy Wydziale Pedagogicznym Z. N. P. Na czele Komisji stoi z ramienia Wydz. Pedag. autor niniejszego artykułu. **(Przypisek Redakcji).**

gwary to nietylko kwestia zamiłowania, to sprawa studiów, prób i ćwiczeń praktycznych.

Waga żywego słowa jest wielka. Norwid w „Promethidionie" nazywa słowo czynu testamentem. Wątłe słowo — to przeważnie wątła treść. Bywa i odwrotnie, ale nie chodzi nam przecie o wyjątki. Testament czynu winien być zawarty w słowie pięknym, mocnym, żywym. Inaczej — zbyt długo będziemy musieli czekać na realizację testamentu.

Wszystkiego tego nie można osiągnąć przy indywidualnem nauczania każdego dziecka. Praca w tym kierunku, jak każda praca w szkole, powinna przedewszystkiem mieć charakter zbiorowy.

Kiedy w r. 1929 pisałem [2]: „...dotychczasowa nauka wierszy — winna być zastąpiona przez recytacje zespołowe" nie spodziewałem się tak rychłej realizacji mego postulatu. Dziś recytacje zespołowe stają się najbardziej rozpowszechnioną formą prac teatralnych w szkole. Sumują pragnienie wypowiedzenia się wszystkich dzieci, gwarantują żywość słowa, jakiej indywidualnie nie da się osiągnąć i — zajmują i uczą wszystkie dzieci. Pozatem podkreślają w pracach teatralnych ważność — zaniedbywanego dotąd na korzyść kostiumów i dekoracji — słowa, które w pracach teatralnych na lekcjach wysunąć należy na pierwszy plan. Bogactwo kostiumów i dekoracji można rozwinąć w pracach teatralnych poza lekcjami. Tu wystarczą symboliczne fragmenty kostiumów i dekoracji, syntetyzujące charakter danego miejsca i danych postaci [3]).

Jeśli chodzi o przerabianie materiału, zawsze towarzyszy nam lęk o ilość. W omawianych przez nas pracach chodzi przedewszystkiem o jakość. Trzeba więc wybrać: albo kilkanaście wierszy opracowanych normalnie, t. zn. obowiązkowo i bez śladu, albo kilka zaledwie utworów opracowanych zbiorowo i mogących się przydać jako punkt programu na którejś ze szkolnych uroczystości. Tu prośba, aby nie wszystkie z nich miały charakter wzniosły. Nastrój pogody i wesela wciąż jeszcze nie stracił na swej aktualności.

Spoglądam na tytuł i usprawiedliwiam się: właśnie recytacje zespołowe są wspaniałym przykładem nienaciąganej wspólnej pracy w klasach łączonych. Zarówno wier-

---

[2]) „Znaczenie pierwiastków teatralnych w wychowaniu i w szkole" — „Praca Szkolna" Nr 3 z dn. 31 marca 1929 r., str. 76.

[3]) Przez syntezę w kostiumie rozumiemy odrzucenie wszystkich elementów mniej ważnych, zachowanie zaś tych, które najistotniej oddają jego charakter. Dotychczas we wszelkich pracach o charakterze teatralnym przeważa tzw. naturalizm kostiumowy, polegający na dokładnym naśladownictwie rzeczywistości. Jest to metoda zbyt trudna i dość kosztowna, a w warunkach szkoły wiejskiej często wręcz niemożliwa. Fragmentaryczne natomiast i symboliczne podkreślanie jedynie charakterystycznych cech wymaga niedużego nakładu pracy i najbardziej odpowiada współczesnym artystycznym i pedagogicznym wymaganiom. Wskazówki dotyczące wszelkich uproszczeń przez syntezę, stylizację kostiumów (ludowych, historycznych itp.), dekoracji i w ogóle całej zewnętrznej oprawy scenicznej można znaleźć w pracach następujących: L. Komarnicki — Teatr szkolny (rozdział p. t. Dekoracje i kostiumy), I. Karpińska — Dekoracje i kostiumy, estetyka wnętrza, zajęcia zdobnicze w świetlicy oraz w tomie V pracy zbiorowej pod rek. W. Regulskiego — Teatralne formy pracy (por. odnośną recenzję w niniejszym numerze „Pracy w Kl. Łącz."). Rozważania o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży znajdujemy w pracy Z. Kwiecińskiego — Samorodny teatr w szkole. (Przypisek Redakcji).

sze jak i fragmenty prozy do wykonania zbiorowego mogą być tak wybierane, aby interesowały i przynosiły korzyść obydwu poziomom. W takim dobieraniu nie napotykamy na żadne trudności. Są przecie utwory, które interesują dzieci na poziomach znacznie odleglejszych, niż to się zdarza w pracy w klasach łączonych.

Poza pracą nad recytacjami zespołowymi (po materiały i wskazówki odsyłamy kol. kol. do naszego miesięcznika „Teatr w Szkole") dobrym przykładem wspólnej nauki w klasach łączonych może być nieustający konkurs czytania, polegający na żywym i pięknym odczytaniu dowolnego dla każdego ucznia urywka prozy lub wiersza. Wykonanie podlega drobiazgowej (i życzliwej) krytyce kolegów, którzy w ten sposób zastanawiają się nad zawiłymi sprawami roli przecinków, zawieszania głosu, słów w nawiasach, cudzysłowów i t. p. rozlicznych kwestii, których rozwiązanie rzadko samo przychodzi. Henryk Ładosz

AUDYCJE RADIOWE POMOCĄ WYCHOWAWCZĄ I NAUKOWĄ W SZKOLE WIEJSKIEJ

Audycje radiowe należy uważać za pomoc naukową i pomoc wychowawczą. Ten drugi rodzaj pomocy nie został tak omówiony jak pierwszy, niemniej jednak duch nowego programu każe przyjąć i rozwinąć pojęcie pomocy wychowaczej. Od każdej nowej pomocy szkolnej wymaga się, aby: 1) dała te wartości, których dotychczasowe pomoce nie przynosiły, 2) była celową, 3) zrozumiałą dla ucznia, 4) użyteczną w pracy nauczycielskiej. Żadna pomoc naukowa i wychowawcza, żaden przyszły wynalazek, nawet spopularyzowana telewizja i powszechna radiofonizacja szkół, nigdy nie zastąpią żywego bezpośredniego kontaktu wychowanka z wychowawcą. Sens nowej pomocy naukowej i wychowawczej leży nie w tym, że zastępuje nauczyciela, ale w tym, że dostarcza takich doświadczeń, których nauczyciel dać sam nie może. Sens wprowadzenia audycji radiowych do szkół leży w tym, aby dawały te wartości naukowe i wychowawcze, których ani nauczyciel, ani inne powszechnie stosowane pomoce w szkole dać w obecnych warunkach nie mogą.

Polskie Radio wiele już zrobiło w dziedzinie popularyzacji radiofonii. Wyprodukowało tanie typy odbiorników, obniżyło znacznie abonament, wprowadziło audycje dla szkół: poranne, południowe, dla dzieci — popołudniowe. Ale spytajmy, czy rozwój radiofonii szkolnej w Polsce odpowiada naszym zapotrzebowaniom, czy da się porównać z rozwojem tej radiofonii w innych krajach europejskich?

Gazetka prowadzona w audycjach porannych nie przynosi nic ponad to, co dają dzieciom „Płomyk" i „Płomyczek", pomoc obecnie bardzo popularna, docierająca do każdej szkoły. Spostrzeżenia przyrodnicze, powiastki, historyjki, opowiadania nie wprowadzają żadnych nowych treści i form ponad te, które zawarte są w podręcznikach języka polskiego, przyrody żywej i martwej oraz w czasopismach dziecię-

cych. Takie tematy, jak „W rocznicę śmierci H. Sienkiewicza", „Dzieci pana majstra", pogadanka o Paderewskim, „O dobrej zgodzie i niedobrej niezgodzie" — leżą w zakresie możliwości każdego nauczyciela szkoły powszechnej, przy czym każdy nauczyciel potrafi je zrealizować co najmniej na tym samym, a niejednokrotnie na wyższym poziomie. Nie tylko leżą w możliwości nauczyciela, lecz są naprawdę w myśl postulatu aktualizacji i korelacji realizowane w najgorszych nawet warunkach. Źródłem tych wiadomości dla nauczyciela są audycje radiowe dla starszych, dzienniki, Płomyk; nauczyciel przetworzy je z łatwością i wprowadzi do toku czynności wychowaczych i naukowych. Skoro takie audycje nie dają nic ponad to, co sam nauczyciel dać może, przeto nie można ich nazwać obecnie pełną wartościową pomocą naukową, gdyż warunków wyszczególnionych nie spełniają. Pomoc naukowa i wychowawcza musi być dobrze znana: treść audycji radiowych winna być podana naprzód dostatecznie wcześnie. Jest to warunek podstawowy, ażeby audycje te były celowo włączone w tok nauczania i wychowania. Nauczanie ma swój program, rozkład materiału, podręczniki — jest zorganizowane. Ażeby audycje poranne właściwie naukowo i wychowaczo wyzyskać — trzeba znać ich temat. Obecnie programy radiowe nie drukują tematów porannych audycji dla szkół — stąd i to następstwo, że szkoła nie może traktować tych audycji jako organicznych składników swych środków pedagoicznych — audycje są jedynie atrakcją, przelotną chwilką słuchania, epizodem. I to jest drugi zarzut. Nie wiele waga jego się zmniejszy, jeżeli ktoś powie, że czasem z dnia na dzień spiker zapowiada „o czym będziemy mówili jutro", nie wiele również usprawiedliwia pewna stosowana periodyczność, że dany dzień tygodnia poświęcony jest na gazetkę, inny na powiastkę. Argumenty o trudnościach ze względu na materiał aktualny, nie dający się przewidzieć także nie usprawiedliwiają braku myśli przewodniej i zasady wychowawczej. Płomyk — czasopismo silnie związane z aktualnym życiem — umiał zakreślić ramowy roczny program związany z treścią programu nauczania i ujęty w cykle — umiał przy tym uniknąć sztywności, znajdując dość miejsca na nieprzewidziany materiał.

Wysuwa się argument, że trudność organizowania audycji porannych dla szkół leży w tym, iż muszą one być dostępne dla różnego wieku, dla różnych klas. Ale trudność ta nie jest nieprzezwyciężona. Dla pionierskiej pracy trudności są właśnie po to, aby je przezwyciężać. Zresztą jest **więź wspólna łącząca wszystkie klasy i wszystkie przedmioty nauczania — a tą wspólną więzią, którą audycje przeniknięte być winny świadomie i planowo — to oś programowa: Polska i jej kultura.**

Do tych zasadniczych zarzutów dołączymy zarzut literackości audycji. Ogromna ich większość to „pogadanki", najbierniejsza forma opisowa, najwyżej chwilowo zaciekawiająca, ale nie budząca inicjatywy, zamiarów, projektów młodzieży. Przez kilka miesięcy jedynie 2 audycje prowadziły do czynności: o hodowlach doniczkowych i o kompozycjach z rzeżuchy. Jak dalece organizatorzy tych audycji nie liczą się z zainteresowaniami młodzieży, świadczy skąpa ilość audycji dotyczących zagadnień technicznych, bo nawet te poświęcone lotnictwu komunikacyjnemu, sportowemu, wojskowemu były bardziej literackie, opisowe niż techniczne. A wiemy przecież, jak

dzisiejsza młodzież interesuje się techniką, wynalazkami. Coś w rodzaju „Bocznej anteny" Winawera na poziomie niższym i popularnym miałoby ogromne powodzenie u młodzieży. A język tych pogadanek? Kombinezony, rezultaty, konferencje, decyzja, ceremonia, fundator, akcja patriotyczna, kadłub — oto skromna wiązka słów używanych w takim tekście, że zdania nie zawierały ani odpowiednich synonimów, ani sugerujących wyjaśnień. Każda czytanka podręcznika szkolnego podlega surowej ocenie programowego wydziału M. W. R. i O. P. Kto ocenił wierszowaną historyjkę „Dzieci pana majstra", w której ciągle słyszą dzieci: „na warsztacie bierze lanie", ‚to dobierze się do skóry", „duszko, lecą moje spodnie" itp.

Nie będę dalej charakteryzował obecnych audycji porannych dla szkół. Przejdę do części pozytywnej, aby nie być posądzonym o negatywną li tylko krytykę. Ograniczę się do kilku tylko spraw. Przytaczam przede wszystkim przykłady tematów audycji porannych. Cykl pierwszy — Polacy w różnych częściach kraju — Śląsk: krótka powiastka lub dialog w gwarze śląskiej, kilka przysłów, zwyczaj, tańce śląskie pieśni; Kujawy — historia ludowa kujawska, kilka przysłów, zwyczaj kujawski, przyśpiewki oberek, kujawiak; podobnie Huculszczyzna, Kaszubi, Mazowsze itp. Cykl drugi: nasi sąsiedzi i inne państwa Europy. Treść tego cyklu: Czechosłowacja — kilkanaście zdań po czesku dla poznania brzmienia języka, hymn narodowy czeski, kilka słów o barwach narodowych czeskich, kilka przysłów czeskich, zwyczaj, ludowa pieśń czeska. Podobnie Niemcy, Rumunia, Rosja Sowiecka, Litwa itp. Te dwa cykle nie dadzą się w szkole przeprowadzić bez pomocy audycji radiowych, wiążą się z programem nauczania i to na różnych poziomach, prowadzą do projektów — zbierania przyśpiewek i melodii ludowych, wreszcie mogą dać audycję konkursową (po zakończeniu cyklu) pod tytułem: poznaj, jaka to gwara, poznaj, co to za język, poznaj hymn narodowy.

Treścią porannych audycji winny być reportaże i transmisje z fabryk, zakładów lotniczych, dworca wielkomiejskiego, uroczystości — nagrane uprzednio na still'u i reprodukowane w godzinach audycji dla szkół. Kontakt młodzieży z wybitnymi osobami polskiej twórczości literackiej, rzeźbiarskiej, malarskiej, naukowej, wojskowej i wreszcie sportowej — poprzez audycje poranne — oto znakomite sytuacje, stykające młodzież z tymi, którzy są mózgiem i sercem naszego narodu. Sylwetki uczniów, nauczycieli, przeżycia klas i szkół — oto tematy cyklu poświęconego zagadnieniu stosunku uczniów do ucziów, uczniów do szkoły i nauczyciela. A cykle muzyczne, cykle dotyczące zagadnień technicznych i wynalazków, cykle poświęcone prostym zjawiskom gospodarczym, społecznym, cykle obejmujące kulturę wsi polskiej, chałupnictwo, zwyczaje, uroczystości wiejskie itp. Kilka takich cyklów, przeplatając się, wspierałoby naukę szkolną, dając się zastosować w kilku przedmiotach i w kilku klasach. Czy niczego z powyższych projektów nie stosowano w audycjach porannych? Owszem, ale przypadkiem, fragmentarycznie. Był dr Jodko-Narkiewicz, ale przeczytał to samo, co starszym. Była audycja o Śląsku, ale w formie zwykłej opisowej pogadanki. Byli Szczepko i Tońko, ale żadnego wielkiego pisarza młodzież w tych audycjach nie słyszała, mimo, że niektórzy, jak Kaden-Bandrowski, Morci-

nek tak chętnie z młodzieżą gwarzą. Kosak-Szczucka mówiła o Śląsku, ale fragmentarycznie. Czyż przemówi do dzieci kiedy twórca pięknej wsi polskiej — Liskowa? Albo Jakub Wojciechowski, autor znanych pamiętników, albo górnik śląski, albo rybak nadmorski?

Wszystkie zarzuty można odeprzeć, a projekty wysunięte utrącić powiedzeniem: skromny budżet tych audycji ogranicza możliwości. Najtaniej kosztują recytacje bajek Maszyńskiego i satyr Krasickiego. Autor honorarium nie otrzyma. Źle jest — oto nasza odpowiedź — że audycje poranne są organizowane niezależnie od audycji „dla dzieci". Kto słucha audycji porannych, a kto audycji „dla dzieci"? Porannych słuchają w szkole setki tysięcy dzieci szkół powszechnych miejskich i wiejskich, dzieci, w domach których i za kilka lat radioodbiornika nie będzie. Audycji popołudniowych słuchają nieliczne setki dzieci w domu, powiedzmy dobitniej — słuchają paniczyki. Dysproporcja jest wielka, a wartość audycji i nakład pieniężny Polskiego Radia jest odwrotnie proporcjonalny do ilości słuchaczy. Postulat: zespolić referaty audycji porannych dla szkół i dla dzieci, **przerzucić sumy budżetowe audycji popołudniowych na audycje poranne dla szkół, podnieść ich wartość, rozszerzyć czas do 15 minut, podawać treść tych audycji w programach, uzyskać w M. W. R. i O. P. zarządzenie zezwalające włączać ten czas do wymiaru godzin, dostosować audycje do idei programu nauczania, uwzględnić zainteresowania młodzieży, poruszać zagadnienia związane z kulturą wsi polskiej, z życiem wiejskim, techniką pracy na roli.**

Szczytem absurdu była pogadanka „o asfalcie" — zdolna zainteresować i zapewne nie zbyt mocno dzieci tylko z kilku większych miast polskich. Czyż niedostatecznie ważnym jest fakt, że w szkole mającej odbiornik kilkaset dzieci jednocześnie słucha audycji, że tu się wychowuje słuchacza a zarazem przyszłego klienta Polskiego Radia? Czas już stworzyć wielką radiofonię szkolną. Jeżeli audycje radiowe mogą być znakomitą pomocą naukową i wychowaczą w szkole miejskiej, to do jakiego poziomu urasta ich znaczenie w szkole wiejskiej, pozbawionej szerszych kontaktów kulturalnych, teatru, kina, biblioteki, wystaw, muzeów? Szkole wiejskiej mogą dać one szeroki oddech, o ile treścią audycji nie będą pogadanki o „asfalcie". Dzięki nim da się zrealizować postulat aktualności, pogłębi się wychowanie obywatelskie, nada głęboki sens osi programowej — Polska i jej kultura. Brak pomocy naukowych w szkole wiejskiej może być częściowo audycjami radiowymi zastąpiony. Audycje radiowe poranne mogą być punktem wyjścia dla lekcji wspólnej, mogą być źródłem tematów nauki cichej, mogą być tematem rysunku, wypracowania, listu itp.

Co u nas w dziedzinie radiofonii szkolnej zrobiono, a co za granicą? Oto kilka danych [1]). Na ogólną ilość 28.123 szkół powszechnych ledwie 2.453 szkoły posiadają aparaty odbiorcze, co stanowi 8,7%. Na Śląsku 22,8% szkół powszechnych posiada radioodbiorniki. W Warszawie 29,1%. Najmniejszy procent ma województwo tarnopolskie, bo 3,3%. Poznańskie 7%, Wołyń więcej, bo 7,6%. W szkołach powszechnych 18% odbiorników stanowi własność nauczycieli. W 2.453 szkołach

[1]) Dane powyższe zaczerpnięto z ‚Oświaty i Wychowania" Nr 7. 1936 r.

powszechnych słucha radia 900 tysięcy dzieci. Ilość aparatów jest mniejsza od liczby szkół, gdyż bywa tak, że ten sam aparat obsługuje dwie szkoły, mieszczące się w jednym budynku. Plan roczny Polskiego Radia przewiduje audycje poranne i południowe przeznaczone dla szkół. Audycje poranne przeznaczone dla uczniów I — IV klasy szkoły powszechnej odbywają się od 8 do 8 m 10 i zawierają aktualności, muzykę z płyt, gazetkę. Audycje południowe od 11 m 30 do 12 przedstawiają się następująco: w poniedziałek pogadanka dla dzieci klas V — VII i muzyka z płyt; wtorek — słuchowisko dla dzieci młodszych; środa — pogadanka dla dzieci młodszych i muzyka z płyt; czwartek — poranek muzyczny; piątek — słuchowisko dla dzieci starszych; sobota — śpiewajmy piosenki. Poniedziałkowe i środowe audycje mają mieć charakter popularno-naukowy, środowe — to audycje literackie w miarę możności z udziałem autorów, wtorkowe i piątkowe — słuchowiska naukowo-rozrywkowe, audycje sobotnie mają za zadanie rozśpiewanie młodzieży. Oto bilans naszej radiofonni szkolnej.

Zobaczmy, co inne w tej dziedzinie zrobili.

Radiofonia szkolna w **Anglii** jest szeroko rozbudowana [2]). Istnieje tu **Centralna Komisja Radiofonii Szkolnej**, która między innymi przeprowadza w szkołach kontrolę odbioru. W związku z programem radiofonii na rok szkolny 1936/37 przeprowadzono wśród nauczycieli ankietę i na podstawie odpowiedzi ułożono tematy audycji szkolnych, obejmujących wiek od 5 do 18 lat. W ramach tzw. reportaży nadaje się **transmisje** z kopalni węgla, z połowu śledzi itp. Dla dzieci w wieku 5 — 7 lat przeznacza się radiowe lekcje muzyki i rytmiki, omawia się nowe filmy i opisy podróżnicze, uczniowie szkół opowiadają o pracach swojej szkoły; w związku z audycjami wydano 13 broszurek programowych z cyklami tematów, z których najciekawszą jest seria 12 pogadanek p. t. „Twój dom i mój", gdzie przedstawiono budownictwo domów mieszkalnych od czasów przedhistorycznych do chwili obecnej. Inny cykl, to „Praktyka i teoria ogrodnictwa", „Życie i zachowanie się zwierząt", „Geografia regionalna", „Opowiadania podróżnicze", „Historia świata", „Ludy świata". **Specjalnie dla szkół wiejskich** przeznaczony jest cykl pogadanek zaznajamiający z krajem ojczystym. Cykl ten stopniowo się rozwijał tak, że w obecnym roku dzieci pod wpływem tych audycji zabrały się z dużym powodzeniem do poznawania najbliższych okolic. Tematy z geografii regionalnej, z biologii o cyklu dwuletnim uwzględniono szeroko. W wydanych broszurkach będących dużą pomocą dla słuchaczy znajdują się mapki, wykresy, obrazki pomagające zrozumieć audycję oraz zawierają wskazówki dla młodzieży i nauczycieli.

W Niemczech zorganizowano szeroką współpracę pracowników radia ze wszystkimi czynnikami wychowawczymi, wychodząc ze słusznego założenia, że organizację radiofonii szkolnej trzeba powierzyć czynnikowi najbardziej w tej dziedzinie fachowemu, to jest nauczycielom i wychowawcom. Punkt ciężkości audycji przesunięto na tematy narodowo-polityczne; w Beyreuth odbył się w bieżącym roku Ogólno-

---

[2]) Dane tu przedstawione zaczerpnięto z „Kronik" „Oświaty i Wychowania" rok 1936.

Niemiecki Kongres Wychowawczy, połączony z wystawą niemieckiej radiofonii szkolnej.

Od roku 1930 zorganizowana w Szwajcarii radiofonia szkolna ma na celu uzupełnienie nauki szkolnej. Do rady programowej wchodzą nauczyciele współpracujący nad tematami i wykonaniem audycji. Wydaje się w związku z powyższym kwartalnik p. t. „Le radio à l'école", gdzie nauczyciele znajdują wskazania i literaturę związaną z audycjami. Nauczyciele mają za zadanie przygotować uczniów do audycji przy użyciu map, filmów, ilustracji itp.

W Stanach Zjednoczonych istnieje radiofonia szkolna od 1928 r. Nauczyciele i uczniowie otrzymują broszurki związane z audycjami. W niektórych stanach audycje szkolne wiążą się z nauczaniem poszczególnych przedmiotów, inne znów stany realizują zagadnienia, jak wychowanie obywatelskie, higienę, nauki społeczne, sztuki dramatyczne itp.

We Włoszech nadano w 1936 r. 100 audycji szkolnych poświęconych przysposobieniu wojskowemu i politycznemu wychowaniu młodzieży, w sierpniu b. r. ogłoszono konkurs na 45 audycji szkolnych z nagrodami na łączną sumę 10.000 lir. Konkurs ten przeznaczono przede wszystkim dla nauczycieli szkół powszechnych, inspektorów i dyrektorów, audycje konkursowe mają obejmować jeden z przedmiotów wchodzących w zakres radiofonii szkolnej, sąd konkursowy składa się z 3 członków mianowanych przez Ministra Oświaty. Tenże Minister postanowił w roku b. wprowadzić jako uzupełnienie nauki śpiewu i muzyki w szkołach obowiązujące lekcje muzyki, nadawane przez radio.

Z przeglądu powyższego widać jakie bogactwo pomysłów znajdujemy w radiofonii szkolnej inych narodów. Można już dzisiaj twierdzić, że w niedługim czasie radiofonia szkolna stanie się obowiązującym składnikiem pracy szkolnej, nieodzownym i niezastąpionym. Choć prawdą jest, że Polskie Radio nie wykazało szczególnej troski i zainteresowania radiofonią szkolną, to jednak nie możemy całego ciężaru pracy i odpowiedzialności na nie przerzucić. My nauczyciele, szczególnie osamotnieni kulturalnie nauczyciele wiejscy, w szkołach pozbawionych wszelkich pomocy i kontaktów kulturalnych, musimy pisać, przynaglać, dopingować, projektować — współpracować nad rozwojem radiofonii szkolnej. W ten też sposób wyeliminujemy amatorstwo i niefachowość z radiofonii szkolnej. Rzetelna współpraca, pomysły, konkursy, omawianie w prasie pedagogicznej audycji — oto co może radiofonię szkolną pchnąć ku górze.

Saturnin Racinowski

WOLNE WYPRACOWANIA W MOJEJ JEDNOKLASÓWCE [1])

I. Praca przygotowawcza.

Nauka stylu ma wielką wartość wychowawczą. Jest ona wynikiem samodzielnej pracy ucznia, zmusza go do podniesienia i wytężenia sił duchowych, zwiększa u niego dążność do ujawnienia indywidualnej osobowości i nagradza go świadomością własnej wartości. Widzimy jak dzieci chętnie i z wielką radością przejawiają swoje przeżycia pismem, rysunkiem, układanką czy wycinanką. Uczeń zaraz w początkach nauki, po zdobyciu pewnej techniki pisania i czytania, stara się wypowiedzieć i napisać sam swoimi słowami, bez książki i pomocy.

Wypracowania wolne pozostają w ścisłym związku z życiem dziecka, są wyrazem jego myśli, uczuć i dążeń, jego zainteresowań.

Chcąc więc rozwijać i kształcić styl dziecka — musimy rozwijać i kształcić całą jego osobowość. A kształci się osobowość dziecka przez uwzględnianie w nauczaniu rzeczywistości, środowiska, życia samego, aktywności i przeżyć dziecka.

Idąc więc z duchem czasu staram się już od lat 8 powyższe zasady w myśl wymogów programów zastosować w swojej szkole.

Ponieważ wolne wypracowania powinny wiązać się ściśle z całokształtem pracy szkolnej i przeżyciami dzieci, a ponadto powszechnie twierdzi się, że dzieci, które dużo i dobrze czytają, także i lepiej piszą itp. — nie od rzeczy będzie przedstawić krótkie sprawozdanie z inowacji, jakie wprowadzam w swojej szkole od r. 1928. Zdaję sobie sprawę, że w ramach stosunkowo krótkiego referatu nie mogę przedstawić rzeczy szczegółowo, tylko ograniczyć się muszę do krótkiego sprawozdania o wynikach moich doświadczeń w pracy szkolnej w ciągu ostatnich 8 lat. Zagadnienie to bowiem nie da się fragmentarycznie ująć, gdyż dopiero przedstawione w całości może mieć jakąś wartość i sens.

Już od r. 1928 wprowadzam w swojej jednoklasówce pewne nowe czynniki w nauczaniu i wychowaniu dzieci szkolnych i nie porzucam ich dotychczas, gdyż ich korzystne skutki stwierdzam nawet w późniejszym życiu młodzieży po opuszczeniu szkoły. Podejmując więc pracę realizowania celów wychowawczych według zasad nowej szkoły — ułożyłam sobie program tej pracy jeszcze w r. 1928, a realizację jego rozłożyłam na szereg lat w ten sposób, że każdego roku wprowadzam pewne nowe czynniki nie zaniedbując jednak poprzednich.

Zaczęłam od założenia biblioteki, teatrzyku szkolnego i wprowadzenia nauki stylu w nauczaniu języka polskiego i ruskiego.

W r. 1929 zaczyna funkcjonować szkolna biblioteka. Ze składek dzieci kupuję 50 książeczek ruskich, Rada Szkolna Powiatowa darowuje szkole 15 książeczek polskich i od tego też roku zaczynam prenumerować pisemko „Płomyk" i „Płomyczek", których 11 roczników mam już w swojej bibliotece szkolnej. Wypożyczam dzieciom książeczki do domu, przy czym stwierdzam, że dzieci często nie rozumieją treści czytanych dziełek, a co najważniejsze, nie mają czasu na czytanie w domu. Chcąc

---

[1]) Przyp. Redakcji. Artykuł Kol. Z. Jabłońskiej w Krasnej jest skrótem referatu opracowanego przez autorkę na konferencję rejonową w Tustogłowach, pow. zborowskiego. Ponieważ praca w całokształcie ma charakter sprawozdawczy, drukujemy jedynie fragmenty bardziej charakterystyczne i nadające się do szerszej dyskusji na łamach naszego miesięcznika.

podnieść czytelnictwo wśród młodzieży szkolnej wprowadzam lekturę dziełek i pisemek w nauczaniu języka polskiego i ruskiego. Już w r. 1929/30 opracowuję w szkole dłuższą powieść, drukowaną w „Płomyku", p. t. „Jurek", oraz ruskie dziełka: „Ezop" i „Pryhody horobczyka". Są to dziełka o artystycznej wartości, bogato ilustrowane. Czytanie ich odbywa się u mnie w ten sposób, że podczas gdy ja albo które ze starszych dzieci czytamy — wszyscy pilnie słuchają a potem zdają sprawę z tego w formie swobodnej rozmowy na dany temat, po czym nawiązują jeszcze daną treść do swoich przeżyć. Jest to bezwątpienia dobry sposób prowadzenia lektury w ogóle a już konieczny szczególnie w szkole niżej zorganizowanej, jeżeli ta szkoła ma przygotować dzieci do dalszego samokształcenia.

Zaraz w pierwszym roku zorganizowania lektury w szkole zachęcałam dzieci do zapisywania sobie tytułów przeczytanych dziełek, nazwisk ich autorów oraz krótkich myśli zawartych w danej książce. Moi uczniowie poszli jednak dalej i samorzutnie pisali w domu „streszczenia" przeczytanych dziełek bogato je ilustrując. Z początku czyniło to 2 uczniów o wybitnych zdolnościach, ale już wkrótce ta ich praca pobudziła i resztę dzieci do rywalizacji i odtąd już wszystkie dzieci pisały takie „zeszyty z powieściami". Dzieci były bardzo zadowolone ze swoich zeszytów i pochwaliły się nimi w liście do redakcji „Płomyka", z którą od kilku lat korespondują. „Płomyk" tak odpowiedział dzieciom w dziale „Listy do redakcji": Bardzośmy ciekawi jak wyglądają te wasze zeszyty z powieściami: Jurek, Zdzich szuka Mamusi i inne. Czy wszyscy, ale to wszyscy piszecie takie streszczenia i rysujecie do tego obrazki?

W odpowiedzi na ten list „Płomyka" dzieci zebrały swoje najpiękniejsze zeszyty, zapakowały je w szkole i same zaniosły pakunek na pocztę a sprawozdanie z tego wydarzenia wpisały do szkolnej kroniki dziecięcej.

Zeszyty podobały się bardzo Płomykowi i przesłał je dzieciom polskim w Gdańsku na Gwiazdkę.

W latach 1930/31, 1931/32, 1932/33 opracowałam w ten sam sposób powieści: 1) Pojednanie — Heleny Zakrzewskiej, 2) Muszę ich odnaleźć i 3) Zdzich szuka Mamusi — Jima Pokera, 4) Zuchy — Ewy Szelburg-Zarembiny, O Franusiu z Pogwizdowa — Porazińskiej oraz kilka książek ruskich.

W roku 1933/34 napisały dzieci same powieść konkursową p. t.: O Misiu-Zgubisiu, do obrazków podawanych w Płomyczku. Wszystkie dzieci III i IV oddz. napisały tę powieść w osobnych zeszytach, bogato ją ilustrując. Jedno opowiadanie wysyłały dzieci każdego miesiąca do redakcji Płomyczka, za co otrzymały nagrodę za wytrwałość, wartościową książkę p. t.: Kukły Norymberskie.

W r. 1934/35 opracowałam na lekcjach języka polskiego powieść Gustawa Morcinka p. t.: Narodziny Serca. Jeden zeszyt z tą powieścią (wspólna praca wszystkich dzieci III i IV kl., z których każde napisało jedno opowiadanie lub narysowało obrazek — a więc kooperacja) — wysłały dzieci autorowi tej powieści, Gustawowi Morcinkowi, znanemu już w Polsce autorowi „Wyrąbanego chodnika". Za tydzień otrzymały odpowiedź: 2 listy, do dzieci i do mnie, w których autor „dziękuje za ogromnie radosną niespodziankę" a mnie dziękuje „za sprawienie mu tyle uradowania listem moich dzieci szkolnych i ich pracę o jego „Narodzinach Serca". Autor przesyła też dzieciom podarki: swoją fotografię z autografem i 3 swoje najnowsze prace literackie z dedykacją: „Kochanym dzieciom w Krasnej w serdecznej podzięce za ogromnie miły list i Ich jasne serca".

Radość dzieci z tego powodu była nie do opisania! Zaraz też odpisały autorowi list z podziękowaniem za otrzymane podarki, pamiątki te umieściły w swojej szkolnej

kronice, darowane książki złożyły do biblioteki szkolnej — ja zaś musiałam wziąć się do czytania dzieciom jednej z darowanych książek p. t.: Ludzie są dobrzy. Treść tej powieści, wzięta z otoczenia autora, opisuje stylem lekkim i przystępnym dla małych czytelników radości i troski tamtych dobrych ludzi i dzieci. Powieść ta dostarczyła mi wiele materiału do realizowania wychowania moralnego. Są tam rozdziały pełne humoru, podczas czytania których dzieci zaśmiewały się do łez, są i smutne, podczas których dzieci płakały. Po przeczytaniu tej powieści wszystkie dzieci III i IV kl. napisały listy do jej autora z podziękowaniem za piękną książkę oraz ze swoimi naiwnymi, a jednak bardzo miłymi o niej recenzjami. Listy te podobały się bardzo pisarzowi Morcinkowi, bo pisze dzieciom, że „są śliczne i ogromnie kochane", napisał nawet o nich w Gazecie Polskiej, w zbiorowym felietonie p. t.: „Młodzież pisze listy...". W tym felietonie krytykuje autor listy dzieci innych szkół a nasze listy zalicza do najmilszych. Wreszcie punkt kulminacyjny pożytku dla dzieci z prowadzenia tej korespondencji i największa ich radość: oto dnia 24 maja b. r. otrzymujemy od pisarza Morcinka dużą paczkę różnych słodyczy. Tego dnia musiałam odstąpić od przepisanego porządku lekcji i zamiast rachunków odbyła się na pierwszej godzinie aktualna lekcja: omówienie tego tak miłego wydarzenia w naszej szkole, rozdanie słodyczy i pisanie listów do „naszego Kochanego Pana Pisarza" z podziękowaniem za przesłane cukierki, list i fotografie. Dzieci uradziły też samorzutnie i zgodziły się jednomyślnie na podarowanie połowy słodyczy I i II kl. Tej paczki listów dzieci do pisarza Morcinka, jak i drugiej z recenzjami dzieci o skończonej w maju jego książeczce p. t.: Uśmiech na drodze", nie wysłałam jeszcze — ale przedłożyłam je na dzisiejszą wystawę.

Tu jeszcze muszę dodać, że taki radosny dzień w szkole ma nieocenioną wartość wychowawczą. I tu właśnie znajduje swoje uzasadnienie twierdzenie, że wolne wypracowanie — w tym razie list czy zeszyt z powieścią — nagradza dziecko świadomością własnej wartości. Zarówno dzieci jak i ich rodzice, i zresztą postronni, są głęboko przekonani, że dzieci piszą ładne listy, gazetki i zeszyty z powieściami, skoro taki znany pisarz koresponduje z nimi, chwali ich listy i zeszyty w „Gazecie Polskiej" i posyła im w podarunku książki i cukierki.

Wiele było radosnych dni w mojej szkole, które pozostawiły niezatarte wrażenie w duszach dzieci i ich rodziców — ale to pisanie listów do „naszego najmilszego Pana Pisarza" urozmaicone jedzeniem darowanych przez niego słodyczy — było swego rodzaju oryginalną lekcją według „nowej szkoły" i również ogromną radością. Tamte radości były innego rodzaju — np. bogate podarki rozdane dzieciom w czasie uroczystości św. Mikołaja i Gwiazdki były również ogromną radością dzieci i całej wsi — ale dzieci wiedziały, że są one darowane przez rodziców, dwór i przeze mnie, a te cukierki od pisarza zostały zarobione ich własną pracą.

W bież. r. szk. opracowałam w ten sam sposób dziełko tego samego autora p. t. „Uśmiech na drodze", z języka ruskiego „Bezhlizdiw", oraz satyrę z niemieckiego na różne wady i śmiesznostki ludzkie, wynikające z braku oświaty. Do każdego rozdziału tego dziełka opracowałam własne opowiadanie z życia wsi i przeżyć dzieci. Godziny lektury, tzw. u nas „radosne godziny" są zawsze uroczystym skupieniem ducha — czytelnicy przeżywają wspólnie z autorem wrażenia artystyczne, doznają podobnych uczuć, myśli i pragnień — dusza dziecka zespala się z duchem autora, co jest właśnie celem czytania i marzeniem autora. Takie czytanie urabia duszę czytelnika, wpływa na jego charakter i jego pogląd na świat i życie. Dziecko wchłania pewne myśli i idee, które stają się własnością jego psychiki, zdobywa materiał myślowy i językowy, umożliwiający mu potem samodzielną pracę.

II. Wolne wypracowania w mojej szkole

Już w I klasie, skoro dzieci przyswoją sobie pewien zasób słów — wprowadzam pierwsze próby takich wypracowań. Dzieci piszą krótkie zdania, potem układają własne teksty stanowiące logiczną całość, a będące wyrazem ich własnych przeżyć. Dzieci piszą takie swoje teksty, a potem już wolne wypracowania w osobnych zbiorkach, starając się je zilustrować. W początkach nauki stosuję układanki z patyczków i fasoli, wycinanki, lepienie. Godziny takiego produktywnego zajęcia są prawdziwą rozkoszą dla dzieci. Ruch i działanie, uwzględnianie w dużym stopniu wypowiadania się dzieci barwnym rysunkiem budzą uczucia przyjemne i duże zainteresowanie, bo naukę tak się prowadzi, że dziecko zawsze jest wysunięte na plan pierwszy.

Dzieci I i II klasy opracowują więc same — tylko pod dyskretnym kierunkiem nauczycielki — i chociaż są to pierwsze, nieudolne próby małych autorów i bazgroty małych rysowników, dla dziecka są miłą pamiątką i mają dla niego nieocenioną wartość, bo włożyły one tam swoje myśli i uczucia, włożyły tam cząstkę swojej duszy.

Skoro dzieci zdobyły dostateczną wprawę techniczną w pisaniu — wprowadzam od II kl. (obok obowiązujących ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych) doskonalsze formy wolnych wypracowań, uwzględniające personifikację sprawozdania z życia szkoły i wsi, wreszcie kilkoro dzieci pisze wcale udatne wierszyki.

Z kolei przedstawię krótko metodę opracowywania ćwiczeń stylistycznych.

Wychodząc z założenia, że styl ma jawić się wszędzie tam, gdzie trzeba twórczości — uważam, że: 1) Nie należy nigdy podawać dzieciom w szkole niżej zorganizowanej tematu wolnego wypracowania bez należytego przygotowania psychologicznego. Dzieci bez przygotowania, bez przeżycia, bez wywołania u nich odpowiedniego nastroju — zbierają ciężko — nie przeżycia, lecz słowa, puste frazesy. A opracowuję takie ćwiczenia przez wyżej opisane twórcze życie dzieci, omówienie danego tematu podczas lekcji i nastrojenie klasy na jeden ton. Dopiero wtedy, kiedy widzę, że dzieci mają wielką ochotę do pisania, machinalnie sięgają po zeszyty i ołówki — wtedy pozwalam dzieciom pisać — „tworzyć".

2) W czasie pisania nie przerywam dzieciom pasma ich myśli. Wszelkie poprawki gramatyczne, ortograficzne czy stylistyczne stosuję po pracy.

3) Uważam, że trudno jest żądać, aby dziecko „tworząc" — pisało starannie i kaligraficznie. Henryk Rowid tak o tym pisze w swojej „Szkole twórczej": „wypracowania wolne będą nieudolne zwłaszcza w początkach nauki, bo dziecko łamie się z trudnościami, uczy się samodzielnie, zmienia, poprawia swoje myśli zarówno pod względem treści jak i formy. Stąd też zjawiskiem naturalnym będą tu pomyłki i kreślenia, błędy i poprawki, jako świadectwo pracy ucznia i jego zmagania się z wynalezieniem właściwej formy, własnego indywidualnego stylu. A więc kreślenia i poprawki nie mogą wpływać ujemnie na ocenę pracy ucznia, jak to bywa w szkole tradycyjnej, gdzie każde przekreślenie lub dopisek poczytuje się za objaw niedbalstwa. Przecież nas to wcale nie dziwi, że w rękopisach sławnych autorów pełno znachodzi się kreśleń, poprawek i dopisków. Jednakże i nowa szkoła musi przyzwyczaić dzieci do pisania wyraźnego, starannego i dlatego niechaj dzieci przepisują swoje wypracowania sporządzając czystopis, czy to w specjalnych zbiorkach, kronikach, gazetkach swoich — co zresztą chętnie uczynią, bo w tych wypracowaniach tkwią ich własne przeżycia, znajdują tu cząstkę swej duszy".

Takie zeszyty z wolnymi wypracowaniami, ozdobione rysunkami, są dla moich dzieci

miłą pamiątką, a radość ich z dokonania tej twórczej pracy nie ma granic. Dzieci chwalą się takim wypracowaniem czy winietką jedne przed drugim, czego nigdy nie zauważyłam przy pisaniu innych wypracowań, w których nie ma własnych myśli, a tylko jest treść narzucona.

Pamiętam ile to uciechy było po napisaniu 1. Nru gazetki szkolnej w październiku 1930 r. Cieszyły się dzieci i rodzice byli zachwyceni. Gospodyni, u której mieszkałam, nie mogła wyjść z podziwu i długo dopytywała swego 10-letniego synka: Ty sam to pisałeś? Sam narysowałeś? — potem długo ściskała i całowała dziecko za tę pracę. Także ojciec i sąsiedzi chwalili to dziecięce dzieło sztuki i zachwytom nie było końca.

Muszę jeszcze wspomnieć o korespondencji międzyszkolnej. Moje dzieci prowadzą wymianę listów od r. 1933 z klasą IV szkoły czteroklasowej w N. i z klasą III szkoły siedmioklasowej w N.

Nawiasem dodam, że wiele szkół pragnących nawiązać korespondencję międzyszkolną ogłasza się w „Płomyku" i „Gazetce Ściennej". Szkoły te otrzymują wielką ilość zgłoszeń (do 100 listów nieraz), wobec czego wybierają sobie jedną lub kilka szkół do dalszej korespondencji, a resztę szkół zawiadamiają o tym w „Gazetce" czy w „Płomyku". Dlatego trudno jest zdobyć sobie partnera do korespondencji. Skoro jednak udało się go zdobyć — wtedy nauczycielstwo danej szkoły powinno zainteresować się tą sprawą i nie pozwolić, żeby dzieci, z początku pełne zapału — po napisaniu jednego czy kilku listów — przerwały tę tak pożyteczną formę organizacji międzyszkolnego współżycia młodzieży — albo żeby dzieci wysyłały listy nie poprawione.

Tu jeszcze muszę dodać, że moje dzieci nie otrzymały odpowiedzi od 5 szkół polskich za granicą i kilku szkół w kraju, co wywołało u nich wielkie rozczarowanie i zniechęcenie. Wynagrodziłam to dzieciom w zupełności korespondencją z pisarzem Morcinkiem, o czym wyżej wspomniałam.

Reasumując to wszystko, co dotychczas powiedziano, stwierdzam na podstawie moich 8-letnich doświadczeń w pracy szkolnej, że wolne wypracowania wpływają dodatnio na rozwój psychiczny dziecka i dlatego mają największą wartość. Styl będzie wtedy kształcony, jeżeli równocześnie będzie się kształcić całą osobowość przez różne momenty wychowawcze nowej szkoły, jeżeli w nauczaniu uwzględniać będziemy środowisko, rzeczywistość, życie samo, przeżycia dzieci, jeżeli dzieci zdobywać będą wyobrażenia wszystkimi zmysłami , a nie tylko okiem i uchem, bo dziecko pozna rzecz dokładnie, jeśli ją nie tylko okiem i uchem spostrzega, ale jeśli zdoła ją ująć także zmysłem dotyku, powonienia, smaku i ruchem.

Wreszcie należy rozwijać w szkole idee współpracy i kooperacji, solidarności, idee prawdy, dobra i piękna, dążąc do tego, **„aby wychowankowi było dobrze i z nim było dobrze"** oraz do tego **„żeby zostawić wieś piękniejszą, niż się ją zastało"**. Stwierdzam też, że dzieci po ukończeniu szkoły są inteligentniejsze od swego otoczenia, a już nie ma mowy o tym, żeby były kiedy powrotnymi analfabetami, co przypisuje się powszechnie szkole niżej zorganizowanej!

Zofia Jabłońska

GAZETA I CZASOPISMO W PRACY SZKOLNEJ NA WSI

Jeden z publicystów powiedział, że gdyby nie prasa, wybuch wojny światowej byłby opóźniony przynajmniej o 10 lat. W zdaniu tym kryje się myśl wskazująca na ogromną siłę jaką wywiera prasa. Wiemy doskonale, że prasa potrafi zmienić zapatrywania poszczególnych jednostek czy grup, zdolna jest urabiać a niekiedy zupełnie urobić opinię publiczną. Doskonale zdajemy sobie sprawę, że za pomocą

prasy urabia się ogólne nastawienie w życiu społeczno-politycznym, gospodarczym, zawodowym itp.

Jeżeli prasa ma istotnie tak wielkie znaczenie, to chyba bez dyskusji zgodzimy się wszyscy, że jako środek potężny winien być stosowany i w wychowaniu. Oczywiście, że nie myślę o stosowaniu i propagowaniu jakiejś prasy o zabarwieniu politycznym, gdyż zdajemy sobie dokładnie sprawę, że w wychowaniu chodzi nam o wyrobienie nie „typu politycznego", ale pełnej, świadomej osobowości. Należy więc dać do ręki naszym wychowankom prasę zmierzającą do wyrobienia charakteru dobrego obywatela, aby wychować go w przeświadczeniu, że „dobro Polski jest wspólnym dobrem wszystkich obywateli".

Z drugiej strony musimy liczyć się ze środowiskiem w jakim pracujemy. W środowisku wiejskim winniśmy dać wychowankowi taką gazetę czy czasopismo, aby: 1) związane ono było z rzeczywistymi zainteresowaniami uczniów, 2) dawało mu rozwiązania lub wskazywało sposób podejścia do pewnych zagadnień mało zrozumiałych, 3) związało go z sobą na przyszłość, kiedy już nie będzie naszym uczniem. Ponieważ wieś nasza jest typowo wsią rolniczą, musimy dać dziecku w pierwszym rzędzie prasę rolniczą. Nie wyklucza to naturalnie czytania prasy innej, nawet jest to koniecznością, aby nie wyrobić jednostronności. Jednak zwrócenie uwagi na zagadnienia rolnicze, na takie zagadnienia, które w pierwszym rzędzie są ściśle związane ze wsią, uważam za rzecz konieczną.

Prasa, o jakiej jest mowa wyżej, ułatwia nam również realizację programu nauczania. Oparcie się na wiadomościach z życia wsi jest realizacją postulatu czerpania wiadomości z najbliższego otczenia. Ma to jeszcze jedną dodatnią stronę. Ponieważ prasa jest albo codzienna, albo periodyczna, doskonale ułatwia nam zagadnienie aktualizacji w nauczaniu, a oprócz tego daje nam doskonałe pole do popisu w dziedzinie porównań, wskazywania różnic, podnoszenia wsi polskiej na coraz wyższy poziom zarówno kultury duchowej jak i materialnej.

Zrozumiałą jest rzeczą, że materiał podawany w prasie a czerpany z najbliższego otoczenia jest dziecku bliski i wiąże się ściśle z zainteresowaniem ucznia, które odgrywa tak wielkie znaczenie w wychowaniu i nauczaniu. Dziecko czerpie wiadomości, uczy patrzeć się na życie bieżące, ocenia fakty dokonane, zastanawia się nad pewnymi zagadnieniami niedalekiej przyszłości. Zdobywa więc pewien zasób wiadomości drogą samodzielnego wysiłku. Często przeczytany artykuł staje się punktem wyjścia do pewnych zamierzeń, jest bodźcem do pracy, daje nowe pomysły, rozwija jednym słowem samodzielność, pobudza do wysiłku twórczego.

Gdybyśmy jednak ograniczyli się do podawania drogą prasy wiadomości z najbliższego otoczenia, byłoby to trochę za mało. Należy wyjść trochę dalej, rozszerzyć horyzonty! Tu będziemy mieli wiadomości podawane w gazetach lub czasopismach z terenu całej Polski. Ważniejsze wydarzenia w życiu społecznym, politycznym czy gospodarczym winny być również znane naszym wychowankom. Wiąże się to znowu z wychowaniem społecznym. Wiadomość podana w prasie np.: o pomocy zimowej dla bezrobotnych, będzie często punktem wyjścia do bliższego zaopiekowania się jakąś opuszczoną staruszką w danej wsi. Akcja zbiórki na budowę szkół powszechnych pozwoli zainteresować się i oświetlić stan analfabetyzmu w danej miejscowości i konieczność walki z nim itp. Widzimy więc, że zarówno w dziedzinie aktualizacji nauczania, jak i samodzielności pracy czy też wychowania społeczno-obywatelskiego, prasa może walnie się przyczynić i pomóc zarówno w oświetleniu pewnych zagadnień jak i rozwiązywaniu — chociażby częściowym.

Z kolei należałoby się zastanowić nad tym, jaką prasę mamy do dyspozycji, dla wykorzystania na terenie szkoły na wsi. Prasy codziennej specjalnie poświęconej szkole

w ogóle brak. Z tygodników mamy: „Płomyk", „Płomyczek" i „Mały Płomyczek" oraz „Szkolną Gazetkę Ścienną". Częściowo możemy wykorzystać „Młodego Zawodowca" oraz „Przysposobienie Rolnicze". Do wyżej podanej prasy, jaką najczęściej spotyka się w szkołach, należy jeszcze dodać tzw. „własne gazetki", które są poprostu wycinankami z różnych codziennych pism lub czasopism, naklejanymi na arkuszach i wywieszanymi do czytania.

Nie będę zastanawiał się nad wartością tego czy innego czasopisma wymienionego wyżej, gdyż znane są one nam dokładnie. Pragnę natomiast na chwilę zastanowić się nad sposobami wykorzystania tej prasy w życiu szkolnym.

Jak dziecko powinno czytać „Płomyk" czy „Płomyczek" — czy samo, czy w grupach, czy z nauczycielem i kiedy? Na lekcji czy w domu? Żeby na to odpowiedzieć, trzeba uprzytomnić sobie, ile egzemplarzy tego czy innego pisma prenumerujemy. W szkołach niżej zorganizowanych mamy zazwyczaj 1 egzemplarz „Płomyka", 1 egzemplarz „Płomyczka", dobrze jeżeli mamy do tego jeszcze „Mały Płomyczek", a już zupełnie nieźle, jeżeli znajdzie się i „Szkolna Gazetka Ścienna". A ilość czytelników? — nie rzadko dochodzi do 100. W takich warunkach czytanie indywidualne jest nie do pomyślenia. Trzeba czytać i omawiać z uczniami w klasie poświęcając np.: 1 godzinę języka polskiego tygodniowo na tzw. czytanie przez nauczyciela. Sposób czytania i opracowywania należy już do spraw dydaktycznych. Poza tym nagromadzone numery „Płomyka" i „Płomyczka" należałoby dać dzieciom do indywidualnego czytania czy to w domu, czy też w świetlicy. „Szkolna Gazetka Ścienna" winna być wywieszana w miejscu widocznym, dostępnym np.: w korytarzu lub w klasie (w lecie może być wywieszana na boisku szkolnym). Dzieci czytają, po czym na lekcji omawiają pewne zagadnienia razem z nauczycielem. Można również przy natrafieniu na jakieś zagadnienie nie dawać odpowiedzi, lecz jeżeli ta odpowiedź mieści się w gazetce, odesłać dzieci do niej, skłaniając tym samym uczniów do czytania. Gazetkę szkolną można wyzyskać i na lekcjach. Poprostu uczeń czyta podaną w gazetce wiadomość, a klasa opracowuje wspólnie z nauczycielem dany temat.

Wspomnę jeszcze, że możemy część cichych zajęć poświęcić na ciche czytanie właśnie „Płomyka" czy „Płomyczka" lub „Szkolnej Gazetki", o ile mamy odpowiednią ilość egzemplarzy.

Podobnie można wykorzystać i „gazetkę" robioną przez nas z wycinków prasy bądź to codziennej, bądź periodycznej, przy czym należy jednak zwrócić baczną uwagę na dobór wycinków, aby były odpowiednie zarówno treścią jak i formą, oraz dostosowane do ogólnego zainteresowania i potrzeb dzieci wiejskich [1]).

Podany wyżej sposób wykorzystania gazety i czasopisma w szkole nie jest jedyny; jest on jedynie jednym ze sposobów realnych, możliwych do stosowania w życiu szkolnym. Rzecz prosta, że podobnych sposobów może być bardzo dużo, zależnie od warunków i elementu, z jakim nauczyciel pracę szkolną prowadzi.

Franciszek Szczepański

---

[1]) Por. również art. dra St. Petersa „Czasopismo w szkole", drukowany w nrze 5 „Gimnazjum" z r. b.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Andrzej Wiwczaruk. PRACA W SZKOLE POWSZECHNEJ PIERWSZEGO STOPNIA. Przewodnik metodyczno-praktyczny dla nauczycieli. Tom I (Część ogólna). Nakład Gebethnera i Wolffa. b. d. Stron 239. Cena zł 5.

Mamy więc już drugą książkę (pierwszą opracował Litwin) dotyczącą szkół I-go stopnia. W zasadzie jest to objaw dodatni, ale pod warunkiem, że ukazujące się opracowania będą przystosowane do warunków pracy i potrzeb nauczyciela szkoły I stopnia lub też wnosić będą nowe, oryginalne rozważania nad zagadnieniami teoretycznymi dotyczącymi szkół tego typu.

Rozpatrzmy to wydawnictwo jako praktyczny przewodnik metodyczny z punktu widzenia potrzeb nauczyciela szkoły I stopnia.

Poszukiwanie przewodników metodycznych jest zjawiskiem nie nowym w kołach nauczycielskich. Na wzmożenie tego poszukiwania wpłynęła niewątpliwie w sposób bardzo silny zmiana ustroju szkolnictwa i związana z tym zmiana programów. Jako skutek niezwykłego popytu — powstała równie niezwykła podaż materiału, podaż, którą ze strony autorów i wydawców cechuje operowanie raczej ilością niż jakością. Tak było z niektórymi wydawnictwami poświęconymi realizacji nowego programu w szkole powszechnej III stopnia, tak jest w chwili obecnej w stosunku do programu szkół I stopnia. Jest rzeczą chyba bezsporną, że podręcznik o typie przewodnika metodycznego może spełnić szereg ważnych zadań, ale tylko wówczas, gdy będzie odpowiadał pewnym kryteriom, które zresztą nie jest tak trudno ustalić.

Licznie powstające przewodniki metodyczne pisane zazwyczaj przez nauczycieli-praktyków szczególnie po macoszemu obchodzą się ze stroną wychowawczą pracy szkolnej. Nie ulega wcale wątpliwości, że omawianie zagadnień wychowawczych przez praktyków ma dużo większą wartość, jeśli jest dostatecznie pogłębione. Człowiekowi tkwiącemu w konkretnej pracy wychowawczej często brak dostatecznej perspektywy, aby móc zjawiska pedagogiczne, których jest współtwórcą, bezstronnie przedstawiać, porównywać i analizować. To też jako skutek mamy dwie możliwości, pomiędzy którymi oscyluje zazwyczaj przewodnik metodyczny zwłaszcza w swej części pedagogicznej: jedna — to gromadzenie licznych przykładów nie powiązanych głębszą myślą, druga — pośpieszne uogólnianie, połączone z powtarzaniem cudzych myśli z nieprzetrawionej lektury. Z tych dwu form wyraźnie gorsza jest druga. W jej właśnie kierunku skłania się raczej w rozdziałach poświęconych wychowaniu praca p. Wiwczaruka. Dwie cechy uderzają czytelników tej książki — jedna, to ogólnikowość przekraczająca znacznie ramy dopuszczalne nawet przy przyjęciu zastrzeżenia, iż omawiany tomik jest to „część ogólna", druga — to wielostronność posunięta tak daleko, że jest się naprawdę w kłopocie, gdy pragnie się zdać sobie sprawę z tego, o czym autor nie napisał. Jest tu mowa i o wychowaniu przez nauczanie i o wychowaniu religijnym z podkreśleniem roli kościoła i miejscowego proboszcza i o bezpośrednim oddziaływaniu wychowawczym i o przeciwstawionym mu oddziaływaniu planowym a obok i o planowaniu pracy wychowawczej.

Jest mowa i o kontakcie ze środowiskiem, o organizacjach rodzicielskich, nie obce są też autorowi zagadnienia oceny wychowawczej ucznia, a również i sprawa osobistej moralności i przykładu nauczyciela. Nie zapomniał także autor i o samorządzie szkolnym, który zresztą nie jest jego zdaniem samorządem, lecz współpracą nauczyciela z uczniami czy bodaj odwrotnie, a to dlatego, że „poziom" wyrobienia nauczyciela i uczniów jest różny".

Praca Wiwczaruka nosząca podtytuł „przewodnik" zawiera VIII rozdziałów i ma

charakter ogólny. We wstępie zapowiada autor tom II — część szczegółową z praktycznymi przykładami.

Rozdział I daje krótką charakterystykę „założeń ustrojowych szkoły powszechnej I stopnia". Autor usiłuje nas tu przekonać, że „szkoła I stopnia ma program naukowy swoisty; nie jest on miniaturą programu szkoły II lub III stopnia lub uproszczeniem tamtych, lecz jest całością strukturalną, pomyślaną dla danych warunków i potrzeb oraz możliwości". Superlatywy autora nie odpowiadają rzeczywistości, przesadą jest też tu użycie słów „całość strukturalna". Analiza programu nauki szkoły I stopnia doprowadza nas raczej do wniosku, że materiał w szkole powszechnej stopnia pierwszego pod względem jego doboru, ilości i układu nie oznacza odmiennego (swoiście przystosowanego do całokształtu warunków wsi i dziecka wiejskiego) charakteru, lecz raczej pewną niższość w stosunku do programu szkół III stopnia. Dwa sądy powyższe nie mogą być jednocześnie prawdziwe.

Rozdział II nosi tytuł „Organizacja całokształtu pracy w szkole I stopnia".

Rozdział III zawiera „Organizację i planowanie pracy wychowawczej w szkole I stopnia". Gdyby autor nie podkreślił tego i gdybyśmy nie znali rozdziałów dotyczących nauczania, to trudno naprawdę byłoby domyślić się, że jest tu mowa o pracy wychowawczej w szkole I a nie III stopnia. Sądzę, że o zagadnieniach wychowawczych można mówić tylko w odniesieniu do pewnego środowiska i że, wbrew zdaniu autora, nie tylko wiek uczniów, lecz i odrębność charakteru organizacyjnego szkoły, jej specyficzne środowisko, z reguły wiejskie, powodują to, że w żadnym chyba wypadku nie można identyfikować zakresu pracy wychowawczej w szkołach różnych stopni organizacyjnych bez obawy nadmiernego uproszczenia. Zresztą autor hołduje zasadzie uproszczeń—zaleca np. stosowanie w szkole I stopnia testów wiadomości, a zapomina o tym, że testy te trzeba opracować, wystandaryzować na jakimś materiale, aby to w ogóle miało jakiś sens, i pociesza się, że testy można tanio w ilości ponad 100 wydrukować i że łatwo jest sprawdzać je. Równie uproszczony został problem nawiązania kontaktu ze środowiskiem ze strony nowego nauczyciela. Co najmniej na 10 dni przed początkiem roku, przyjeżdża on na teren swej pracy i stara się „poznać środowisko" odbywając rozmowy i składając wizyty najwybitniejszym jego przedstawicielom więc swemu poprzednikowi o ile ten jest, miejscowemu księdzu proboszczowi, panu sołtysowi itd.

Rozdział IV ujmuje „Organizację i planowanie pracy dydaktycznej w szkole I stopnia". Omawia tu system przedmiotowy szkoły tradycyjnej, nowe systemy globalne, jak metodę ośrodków zainteresowania Decroly'ego, nauczanie łączne, metodę projektów oraz stanowisko programu polegające na formie pośredniej tj. systemie przedmiotowym złagodzonym zasadą koncentracji i korelacji. Autor dowodzi, że w szkole I stopnia możliwe jest stosowanie zasady koncentracji w klasach I i II, a częściowo w klasie III, niemożliwe jest natomiast w klasie IV. Gdzie nie można stosować zasady koncentracji — dlatego, że w danej klasie obowiązuje więcej, niż jeden przedmiot dostarczający tematów rzeczowych — stosujemy zasadę korelacji" (str. 72). W rozdziale tym poruszono jeszcze zasadę samodzielności i indywidualizacji w nauczaniu, pracę szkolną i domową, ustną i piśmienną, rolę podręcznika i pomocy naukowych (bardzo wąsko), plan pracy dydaktycznej. Rozdział ten naładowany wieloma zagadnieniami niektóre traktuje zbyt pobieżnie, przyznać jednak trzeba, że zawiera słuszne myśli dydaktyczne, rzeczowe ujęte.

Rozdział V nosi tytuł: „Organizacja pracy dydaktycznej w klasach łączonych". Na treść tego rozdziału składają się rozważania nad budową programów szkoły powszechnej I stopnia, podział godzin, zajęcia wspólne, głośne i ciche w szkole I stop-

nia, organizację zajęć cichych, organizację okresu przygotowawczego w szkole I stopnia.

Słusznie autor zaznacza na wstępie, że wszystko, co było w rodziale poprzednim, uwzględniało zasadniczo każdą szkołę powszechną a więc i szkołę I stopnia. W tym rozdziale omówić pragnie zagadnienia specyficzne dla szkoły I stopnia. Zasadę cykliczności całkowitej i częściowej przedstawiono jasno i wyczerpująco, pominął natomiast autor sposoby traktowania materiału przemiennego, sposoby traktowania materiału nieprzemiennego w programie a przemiennego w rocznikach oraz traktowanie materiału całkowicie nieprzemiennego. Omówiono następnie różne warianty podziału godzin w szkole I stopnia, lekcje wspólne, lekcje nauki cichej, okres przygotowawczy w związku z nauką cichą.

Rozdział VI poświęcono „Przeglądowi najważniejszych zagadnień metodycznych". Zagadnienia tu omówione nie są specyficznymi kwestiami szkoły I stopnia, lecz dotyczą sprawy metody w szkołach wszystkich stopni. Poruszono tu naukę czytania i pisania w klasie I, więc metodę zdaniową i wyrazową, ich cechy wspólne i różnice, wykorzystanie utworu literackiego w opracowaniu tematu rzeczowego i ideoworzeczowego, różne cele i rodzaje czytania, różne cele i rodzaje pisania, metodę zdobywania wiadomości rzeczowych, mapę w nauczaniu geografii i historii, materiał historyczny w szkole I stopnia, rachunek pamięciowy a piśmienne sposoby działań arytmetycznych, metodę opracowania zagadnień rachunkowych.

Rzuca się w oczy brak opracowania wycieczek w szkole I stopnia, co właśnie ze względu na naukę w klasach łączonych stwarza odmienne warunki i trudności niż w szkole III stopnia. Rozdział ten konstruktywnie wykazuje pewne braki. Fragmentarycznie omówione zagadnienia ujęto dość dobrze, ale odnosi się wrażenie, że autor pisał tu o tym, co już miał gotowe, opracowane, a nie o tym, co w istocie stanowi najważniejsze kwestie metodyczne w szkole I stopnia. Wydaje nam się, że dla dzieci wiejskich bardzo ważną sprawą jest postulat rozwoju mowy, wzbogacenie słownika ze względu na słaby rozwój mowy u dzieci wiejskich, to zaś pominięto. Również pominięto wynikającą z silnego związku z ziemią, słońcem i przyrodą właściwość symbiozy dziecka wiejskiego z naturą, co stanowi cenny walor metodyczny, godny omówienia.

Świadczy to tylko o tym, jak wiele spraw dydaktycznych charakterystycznych dla szkoły I stopnia nie umiemy jeszcze prześwietlić odrębną psychiką dziecka wiejskiego i odrębnymi właściwościami środowiska. Trzeba zgodzić się z tym, że jeden człowiek tego nie zrobi.

Rozdział VII nosi tytuł „Ocena i promocja ucznia". Autor zajmuje się tu zagadnieniem sprawdzania wyników pracy wychowawczej i pracy dydaktycznej. Jak już wyżej zaznaczono, rozważania dotyczące zastosowania testów wiadomości w szkole wiejskiej zbytnio zostały uproszczone. Autor jak gdyby nie wiedział, że testów wiadomości dla dzieci wiejskich jeszcze wcale u nas nie wypracowano, w literaturze zaś zagranicznej spotykamy się dopiero z pierwszymi, naukowymi badaniami.

Osobny VIII i ostatni rozdział książki stanowi bibliografia. Rzuca się tu w oczy brak zasady wartościowania — brak jednolitego poziomu. Obok pracy wybitnie naukowej, jak np. „Podstawy pedagogiki" prof. S. Hessena podano broszurę pseudonaukową J. Kuchty: „Psychologia dziecka wiejskiego a praca szkolna ze szczególnym uwzględnieniem „zajęć cichych". Uderza też szeroka rozpiętość materiału bibliograficznego nie wiążącego się bliżej ze szkołami I stopnia, tym więcej, że autor pominął przyczynki ściśle dotyczące tej szkoły. Razi też przesadne uprzywilejowanie książek jednej firmy wydawniczej. Bibliografia podana jest niedbale,

brak miejsc i dat wydania — i co gorsze — brak charakterystyk książek, co jest warunkiem koniecznym w pracy tego rodzaju. Całość, pomimo pewnych zalet zresztą raczej drobnych, w konstrukcji i zbytnim nagromadzeniu zagadnień wykazuje braki.

S. Racinowski i M. Witkowski

R. Szklar i B. Kobylański. CICHE CZYTANIE JAKO ZAGADNIENIE METODYCZNE W SZKOLE WSPÓŁCZESNEJ. Wł. Michalak i S-ka, Warszawa, b. d. Str. 121. Cena zł 2.80.

Pożyteczna ta książeczka zawiera 2 części: teoretyczno-informacyjną i praktyczną. W pierwszej autorzy biorą za punkt wyjścia następującą definicję czytania: „Czytanie jest to interpretacja symbolów wzrokowych lub dotykowych czyli akt pojmowania myśli, wyrażonej za pomocą umówionych i w pewnym środowisku przyjętych znaków graficznych" i podkreślają słusznie, że „zrozumienie myśli zawartej w treści czytanego tekstu" jest dla procesu czytania momentem najistotniejszym — niezależnie od tego, jaki jest cel czytania. Celów tych wymieniono w charakterze przykładów kilkanaście, jasne jest jednak, że jest ich tyle, ile potrzeb życiowych — indywidualnych i społecznych — zaspokaja słowo drukowane, którego znaczenie wzrasta równolegle z rozwojem oświaty. Dawniej — ze względu na rzadkość zarówno samej książki jak umiejętności czytania — przeważało czytanie głośne. Forma ta i dziś przeważa w szkole — niesłusznie, bowiem zmienione warunki życia, przede wszystkim zaś cele samokształceniowe wymagają niemal wyłącznie opanowania techniki cichego czytania ze zrozumieniem. Ono więc powinno też wysunąć się na plan pierwszy w pracy ucznia. Zdaniem autorów, jest ono także łatwiejsze, bowiem stanowi prosty proces syntezy, w którym wyróżniamy 2 zasadnicze czynniki: nastawienie wzrokowe i kojarzenie myślowe. Autorzy podają zresztą szczegółową analizę fizjologicznego i psychologicznego procesu czytania. Z porównania procesów czytania głośnego i cichego wynika, że „ciche czytanie w wielu wypadkach swoją użytecznością przewyższa głośne", bowiem: „a) pole postrzeżeń jest większe i przez ćwiczenia prędzej wzrasta; b) przerwy spoczynkowe oka są rzadsze i krótsze; nie ma odległości wzrokowo-głosowej (równa się zeru); c) rytm ruchów oka jest regularniejszy; d) skupienie się na treści czytanego tekstu jest większe; ujmujemy całości myślowe, nie zaś cząstki; f) proces czytania jest mniej skomplikowany". Dzięki tym — na korzyść czytania cichego przemawiającym — momentom ma ono wielkie wartości praktyczne, z których autorzy wymieniają następujące: 1. W czytaniu cichym można osiągnąć znacznie większą szybkość niż w głośnym, przy czym — zdaniem całego szeregu psychologów — wraz z szybkością czytania wzrasta rozumienie treści. 2. Ciche czytanie wymaga mniejszej ilości energii fizycznej, mniej zatem męczy. 3. Czyni czytającego mniej zależnym od otoczenia. 4. Sprzyja dokonaniu się koncentracji umysłu. 5. Pozwala łatwiej wyróżniać akcenty logiczne i emocjonalne. 6. Ułatwia też przejrzenie przeczytanej całości. 7. Daje możność dokonania selekcji treści. 8. Jest czynnikiem wyrobienia się samodzielności i aktywności ucznia. Autorzy nie przeoczają wartości czytania głośnego — owszem, wymieniają je nawet, poddając jednocześnie krytyce pewne niesłuszne — ich zdaniem — argumenty, poczem przytaczają głosy psychologów i pedagogów przemawiające za czytaniem cichym, które jest zarazem „nowoczesną i niezbędną formą czytania, oszczędniejszym w rezultacie środkiem prowadzącym do łatwiejszego zdobywania wiedzy, metodą uczącą produktywnie pracować, przyjemną, samodzielną i uaktywniającą pracą cichą" Wszystkim tym jednak jest tylko pod warunkiem, że metoda pracy przy nauce

cichego czytania będzie oparta na znajomości podstaw psychologicznych oraz umiejętnie i celowo stosowana, co nie zachodzi np. w powszechnie stosowanym a wadliwym zwyczaju łączenia dwóch odmiennych form czytania: jeden uczeń czyta głośno, a cała klasa po cichu tę samą czytankę. Dopuszczalne są tylko dwa ujęcia praktyczne tego zagadnienia: „albo jeden (kto najlepiej potrafi) czyta głośno, a wszyscy, mając książki zamknięte, słuchają, albo cała klasa czyta cicho, otrzymawszy przed rozpoczęciem czytania wytyczne i wskazówki, dotyczące ich pracy". To też wprowadzenie do pracy szkolnej czytania cichego winno być poprzedzone należytym przygotowaniem zarówno nauczyciela jak klasy. To zagadnienie oraz sprawy poziomu, na którym czytanie ciche można rozpocząć (klasa 1) i długości trwania tej formy pracy (10 — 20 m w szkole powszechnej) omawiają autorzy na ostatnich stronicach części I, teoretycznej. Potraktowana bardzo treściwie i jasno, daje doskonały punkt wyjścia dla samodzielnego pogłębienia zagadnienia — tym bardziej, że na końcu książki czytelnik znajdzie dość bogatą, bo obejmującą 131 pozycji, bibliografię w języku polskim i obcym.

Część 2, praktyczna, podaje na wstępie kilka uwag ogólnych, dotyczących metodyki cichego czytania oraz wyliczenie tych przykładów pracy cichej, które zostały podane przez programy nauki dla szkół powszechnych I i II stopnia, poczem autorzy wymieniają następujące cele czytania cichego: a) zwiększenie ilości materiału i ułatwienie lektury domowej: b) wzbogacenie słownika; c) rozwijanie zdolności szybkiego rozumienia myśli autora, sensu nowych słów i zwrotów; d) wyszkolenie spostrzegawczości; e) zaszczepienie logicznych nawyków; f) pomoc w zdobywaniu ciągłości mowy. Oczywiście, by te cele osiągnąć, nauczyciel musi mieć do rozporządzenia szereg dobrze uporządkowanych ćwiczeń. Drugą połowę książki stanowi właśnie zbiór takich ćwiczeń, ujętych w grupy według klasyfikacji uzdolnień. Znajdujemy więc kolejno przykłady ćwiczeń: 1) zwiększających szybkość czytania, 2) rozwijających rozumienie i szybkie reagowanie na przeczytaną po cichu treść wyrazu lub zdania, 3) rozwijających zdolność selekcji i klasyfikacji, 4) rozwijających zdolność organizacji, pracy, planowość itp., 5) rozwijających zdolności pamięciowe, zmysł orientacyjny, obserwacyjny i spostrzegawczy. Ćwiczenia te będą niewątpliwie dużą pomocą dla nauczyciela. Niektóre z nich zastosuje on po prostu w swojej pracy, inne — podda pewnym przekształceniom, inne jeszcze — posłużą mu tylko jako przykład lub podnieta dla własnej wynalazczości, i to będzie chyba najwłaściwsze ich wyzyskanie, tym bardziej, że niektóre zwłaszcza przykłady budzą pewne zastrzeżenia. Widocznie nie zostały całkowicie przemyślane i stąd poważne niekiedy — z dydaktycznego punktu widzenia — ich usterki. Np. podane na str. 71 ćwiczenie 2, w którym uczniowie mają reagować podniesieniem rąk na rozmyślne niewłaściwe zestawienie terminów na tablicy (np. chodzić — przysłówek), wydaje się niebezpieczne, zwłaszcza na terenie gramatyki. W klasie licznej i różnorodnej — a takie są wszystkie klasy w publicznych szkołach powszechnych — zawsze przynajmniej 10% uczniów nie ma jeszcze dokładnego rozumienia przepracowanych pojęć gramatycznych. Ćwiczenie więc, które innym pomaga do trwałego właściwego kojarzenia pojęć, im raczej zaszkodzi. Drugi przykład: na str. 90 ćwiczenie 20 każe wyznaczyć stopień natężenia (domyślamy się, że dźwięku) i dla uszeregowania podane są zdania: „Pies mruczy. Dmuchnął wiatr. Zwierzę podniosło głowę" itd. Gdzież tu jest określenie dźwięku w zdaniu? Rozumiemy intencję autora, który zapewne życzy sobie, aby uczeń za początek szeregu wybrał właśnie to zdanie, „mówiące o zerowym dźwięku", jeśli się tak można wyrazić — ale znowu wydaje się to niewłaściwe, wprowadzające chaos, równie zresztą jak konieczność szeregowania czasowników „mruczy i dmuchnął" — czasowników oznaczających dwie czynności, z których jednej dźwięk nie towarzyszy.

Na podstawie tych dwóch przykładów (a jest ich może więcej) sądzimy, że cały zbiór wymaga bardzo uważnego przejrzenia i poprawienia. Niemniej jednak cały szereg innych ćwiczeń zawiera dobre pomysły, starannie opracowane.

H. Heftmanowa

TEATR OCHOTNICZY ORGANIZATOREM WYOBRAŹNI SPOŁECZNEJ

(**Przewodnik świetlicowy.** Praca zbiorowa w 7 częściach pod redakcją Walentego Regulskiego. Tom V. Teatralne formy pracy. Wydawnictwo M. Arcta i Domu Książki Polskiej, Warszawa 1936. Stron 223).

Słusznie zauważa w swoim przejrzyście skonstruowanym słowie wstępnym do wymienionego tomu p. Jędrzej Cierniak, że „lwią część programu zajęć świetlicowych wypełnia teatr".

Połączony wysiłek wytrawnych, widać, znawców teatru ochotniczego (bardzo mi się ten wyraz podoba, bo zastępuje nareszcie wątpliwe dla pionierskiej pracy teatru na prowincji pojęcie „amatorski") państwa H. i A. Jabłońskich, toruje nareszcie drogę tym wszystkim pracownikom „świetlicowym", którzy gubili się dotychczas w labiryncie najróżnorodniejszych zagadnień teatralnego działania, zagadnień niestety nie uporządkowanych, nie ujętych w łożysko pewnego programu, prowadzącego do celu pozytywnego.

Szereg wydawnictw Instytutu Teatrów Ludowych, szereg broszur i pokazowych wątków inscenizacyjnych zrobił oczywiście swoje, wywarł pewien dodatni wpływ, pobudził ambicję, przyczynił się nawet do wzmożenia zainteresowań sztuką teatru ludowego, zachęcił do działania wielu instruktorów, którzy przestali błądzić po omacku i poszli wytyczonymi trochę drogami, jednak dopiero „Przewodnik świetlicowy", wydany staraniem Towarzystwa Krzewienia Zagadnień Opieki Społecznej w Łodzi, daje w zakresie „teatralnych form pracy" — maximum uzasadnień i konstruktywnego planu na odcinku teatralnym zarówno od strony ideowo-organizacyjnej jak i artystyczno-technicznej.

Dla organizatorów teatrów po wsiach i miasteczkach prowincji omawiany przewodnik świetlicowy ma znaczenie pierwszorzędne także z punktu widzenia teoretycznego poznania ewolucji sztuki teatralnej. H. Jabłońska wyprowadza potrzebę kultywowania teatru wśród szerokich mas od czasów najdawniejszych, podkreślając jego wyjątkową rolę społeczną w epoce greckiej, gdy teatr związany z obrzędami religijnymi na cześć budzącej się i umierającej przyrody, przybierał z kultem Dionizosa i Demetry charakter ceremoniału państwowego z udziałem najszerszych mas. Poprzez widowiskowość religijną, tematykę rycerskiego romantyzmu i spostrzeżenia o misteriach, moralitetach, autorka formułuje wniosek, że „teatr szeroko pojęty, z jednej strony jest odbiciem najistotniejszych tęsknot ludzkich, z drugiej zaś stanowi pierwszorzędne narzędzie wychowawcze, działające przy pomocy czynnika emocjonalnego".

Wśród wielu logicznie powiązanych słusznych uwag, jest zwłaszcza kilka poglądów, które z racji swego podejścia ideowo-społecznego orientują wnikliwie co do psychologicznych nastawień odbiorcy wrażeń teatralnych, jak i motywów zajęć teatralnych w świetlicach.

Autorka wypowiada taką sentencję: „**Celowo pojęty wypoczynek nie jest równoznaczny z całkowitym bezwładem i bezczynnością. Przeciwnie polega on na zmianie wrażeń, na wysiłku odmiennym, niż ten, który zmuszeni jesteśmy wykonywać codziennie**".

Jest to bodaj najtrafniejsza definicja dobrze pojętej rozrywki kształcącej, jaką powienien być teatr przystosowany swoją ideowo-społeczną sugestią i rozumowaniem

do służenia ideałom kształtowania się inicjatywy i dynamiki mas, a co za tym idzie, ideałom przeorania psychiki przebudowy społecznej.

Pani H. Jabłońska dochodzi w prostej linii do zdrowego wniosku, że w teatrze amatorskim, ludowym, ochotniczym, czy jak go tam jeszcze nazwiemy „zerwać trzeba z bezmyślnym recytowaniem banalnych jednoaktówek, z ohydnymi dekoracjami, z nielogicznym stosowaniem geseu, który nic nie znaczy, z całym tym balastem zewnętrznych form teatru zawodowego, pod którym nie kryje się żadna istotna treść!" Brawo, brawo! Nareszcie powiedziano prawdę w tej oddawna odłogiem leżącej materii, obrabianej dotychczas zawsze tylko domowymi sposobami po linni najmniejszego oporu!

Tak. Teatr ochotniczy, teatr ideowego zespołu, to wielkie zagadnienie, którego nie można zbyć ogólnikowymi inspiracjami ani tandetą formy ut aliquid fecisse videatur, aby się tylko zdawało, że się coś robi.

Bardzo na czasie podkreśla właśnie autorka, że teatr amatorski, **„opierając się na obcych co do treści wzorach i odpadkach kultury innych widowisk, nie reprezentuje oblicza ideowego tego środowiska, któremu służy i nie ma nic wspólnego ze sztuką ani z twórczością".**

Obmyślając scenariusze p. Jabłońska daje wiele świetnych przykładów, z których wyjątkowo inteligentnym rozmachem odznacza się „Maskarada". Natomiast podług mnie nie bardzo udany jest pomysł z inscenizacją geograficzną „Abisynii" i Włochami i Ligą Narodów. Dobrym za to znowu przykładem jest inscenizacja Pawła i Gawła. Odrębną część książki stanowią sugestie techniczne w zakresie urządzania widowisk teatru ochotniczego. Dużo tam jest materiału bardzo ciekawego.

Michał Orlicz

WYBORNA MONOGRAFIA O POLSKIM TEATRZE

(POLSKI TEATR WSPÓŁCZESNY. — Próba syntezy. Z sylwetą autora, ze skrótami orientacyjnymi w językach francuskim, angielskim, niemieckim i czeskim oraz 538 reprodukcjami fotochemicznymi (w tym 10 trójbarwnych). Razem stron 463. Nakł. i wydawn. Drukarnia Współczesna — Warszawa, 1932).

Ilekroć sięgamy do szczegółów z dziedziny nowoczesnego teatru w Polsce, natrafiamy w poważnej bibliotece zawsze na dzieło Michała Orlicza p. t. „Polski teatr współczesny". Jakkolwiek ukazało się ono jeszcze w r. 1933, to wartość jego jest ciągle aktualna, ciągle żywa, z punktu widzenia informacyjno-badawczego stanowczo bez konkurencji.

Z dużym sensem ujęta i z widocznym znawstwem napisana książka wybitnego teatrologa uwzględnia to wszystko, co może dotyczyć zagadnienia sztuki w ogóle a polskiej rzeczywistości teatralnej w szczególności. Długoletni kierownik literacki Reduty, kształcony na wzorach zachodniej Europy, M. Orlicz omawia każdy odcinek myśli i pracy artystycznej w sposób widocznie przemyślany, konstruuje wnioski logiczne, formułuje zdrowe poglądy.

Komu by się zdawało, że kierownik literacki Reduty będzie tylko chwalił swego przyjaciela Osterwę i całość prac pionierskich Reduty, ten rozczytując się w dokładnej analizie studiów i rezultatów Reduty, co zajmuje prawie jedną czwartą książki — przyzna ze zdumieniem może, ale z całym za to uznaniem, że autor pisze niesłychanie obiektywnie, ba, z całą w pewnych momentach srogością niezależnego ale życzliwego krytyka i erudyty równocześnie.

Zupełnie wyjątkową pozycję zajmuje ostatnia część tej cennej monografii pod tytu-

łem: „Istota artyzmu teatralnego". Dla miłośnika teatru, dla teatrologa, dla tych, których teatr zajmuje jako piękno i jako sens artystyczno-społeczny, te rozdziały dają najwięcej satysfakcji. Prawo artysty, przeznaczenie dramatu, fikcja sceny a życie, prawda artystyczna, kult ideału, misterium jako forma artystyczna, formizm a sur realizm, eksperyment, przeżywanie aktora, rola fantazji widza — oto tylko kilka wyrwanych z całości tematów, które przez swoje wnikliwe opracowanie stają się chlubą polskiej ideologii teatralnej.

Nie dziw, że cała krytyka teatralna wszelkich odłamów prasowych wydała o tej pierwszorzędnej i jak dotychczas niezastąpionej w tej dziedzinie książce — jednomyślną, zdecydowanie przychylną opinię, wskazując na jej encyklopedyczny rozmach, obiektywizm i gruntowną wiedzę jej autora.

Oczywiście, że w ramach tak szkicowej wzmianki recenzyjnej, która siłą rzeczy może być tylko ogólnikowa, nie oddaliśmy pełnego obrazu wszystkich dodatnich stron tej pierwszorzędnej monografii; usiłowaliśmy raczej dać o niej krótką informację, aby kolegów-teatrologów (bo są wśród nas i tacy) zwłaszcza specjalizujących się w teatrologii szkolnej zachęcić do zainteresowania się tą pierwszą pracą polską w danej dziedzinie. Trudno bowiem zdobyć właściwe przygotowanie teoretyczne do tworzenia i organizowania teatru szkolnego, zbliżonego (jak chcą jego twórcy) do teatru dell'arte bez gruntownego opanowania wiedzy o teatrze w ogóle [1]. W tym względzie uważne przestudiowanie danej monografii musi w nas wywołać uczucie pewnej dumy i zadowolenia. Należy się spodziewać, że książka zdobędzie wkrótce należne miejsce we wszystkich bibliotekach naszych Ognisk i Oddziałów Powiatowych.

Jak się dowiedzieliśmy — Nasza Księgarnia Z. N. P. przy ul. Świętokrzyskiej zdobyła to znakomite wydawnictwo na skład główny i stałym swoim odbiorcom ułatwia jego nabycie w ratach miesięcznych. K. G.

Muszkowski J. ŻYCIE KSIĄŻKI. Nasza Księgarnia. Warszawa 1936. Str. 347.

Niepodobna lepiej ująć zamierzeń i zawartości książki niż uczynił to sam jej autor mówiąc o swej pracy w zamknięciu: „Idąc śladami książki od jej najwcześniejszych zaczątków do wspaniale rozrośniętego warsztatu naszych czasów, starałem się pokazać, jak w pracowitym wysiłku całego zespołu sług słowa drukowanego dociera odpowiednia książka do rąk właściwego czytelnika. Tutaj zamyka się koło jej ziemskiej wędrówki. Życie jej dalsze będzie stawaniem się w duchu, bezpośrednim już obcowaniem psychiki gromadnej z myślą autora. Ponad całym zamętem doczesnych zabiegów podają sobie ręce twórca i czytelnik. Zadanie sługi książki zostało spełnione".

Należy dodać: znakomicie spełnione. Autor bowiem objął olbrzymie mnóstwo zagadnień, których wspólny ośrodek stanowi książka, i zdołał przedstawić je niezwykle jasno, planowo i tak treściwie, że niepodobna podać streszczenia całości — zbyt jest zwarta. Wyliczenie tematów zorientuje czytelnika w tym, co znajdzie w dziele Muszkowskiego: Droga rozwoju książki (Pismo. Materiał i forma zewnętrzna rękopisów. Rękopis biblioteczny. Początki i rozkwit drukarstwa. Książka drukowana). Wytwarzanie i obieg druków (Rodzaje wydawnictw i ich klasyfikacja. Autor i nakładca. Handel księgarski. Konsumpcja książki. Książka w bibliotece. Służba informacyjna). Książka a oświata (Typy, środki i tereny działania oświatowego. Książka w akcji oświatowej. Badanie czytelnictwa). Dwie pierwsze części dotyczą przede wszystkim

---

[1]) Por. dokładniejsze rozważania na ten temat w tomie I „Encyklopedii Wychowania". Wydawnictwo „Naszej Księgarni". Warszawa 1935. Str. 1004 i następne.

zewnętrznych dziejów książki — zagadnień technicznych i organizacyjnych, z nią związanych. Trzecia część natomiast wkracza już wyraźnie w dziedzinę zjawisk socjopsychicznych. Obchodzi autora przede wszystkim rola książki i w ogóle słowa drukowanego w pracy oświatowej. Próbuje więc dokonać systematyki zjawisk oświaty pozaszkolnej, istniejące bowiem — zarówno polskie jak zagraniczne — nie zadowalają go, jako historyczno-opisowe, bezładne lub tylko szkicowo ujęte. Aby zaś uniknąć pomieszania pojęć wynikającego ze złożoności, różnorodności i zmienności zjawisk oświaty pozaszkolnej, przyjmuje za punkt wyjścia następującą definicję: „Oświata pozaszkolna jest to **wszelkie działanie kulturalno-oświatowo-wychowawcze, obejmujące ludzi bez różnicy wieku, zgłaszających się dobrowolnie, dokonywujące się poza ramami systemu szkół publicznych**". Oparłszy się na tej definicji autor wymienia dziewięć (I — IX) **typów działania oświatowego**, ujętych w dwie wielkie grupy: 1) kształcenie władz umysłowych, 2) wychowanie (zdając sobie zresztą sprawę z przenikania się zadań dydaktycznych i wychowawczych), następnie podaje osiem (A — H) **środków działania oświatowego** oraz dziewięć (a — i) **terenów działania oświatowego**. Różne kombinacje elementów stanowiących owe trzy szeregi czynników działania oświatowego stanowią poszczególne **formy** pracy oświatowej, które mogą być dla wygody oznaczane symbolami, np. IV, V, VIII (A. C.) — pogadanka przy zwiedzaniu muzeum lub wystawy obrazów, I. 1 (A. B.) c — cykl nauki czytania i pisania odbywający się w świetlicy, I—IX — uniwersytet ludowy itp. Owa próba systematyzacji, mało zapewne zrozumiała w recenzji, jest w istocie, jeśli ją prześledzić szczegółowo i zrozumieć klucz, którym operuje jej twórca, bardzo przejrzysta, prosta i użyteczna, pozwala bowiem na porządne, dające się ująć porównawczo, zbieranie wyników badań nad istniejącymi formami pracy oświatowej oraz jej brakami na poszczególnych terenach. Rozważa następnie autor rolę książki w akcji oświatowej podkreślając doniosłą rolę bibliotek. Przeciwstawia się przy tym zasadniczo zatrudnieniu nauczycieli jako bibliotekarzy lokalnych placówek oświatowych, a nawet bibliotek szkolnych, bowiem: 1) na człowieka przeciążonego już pracą spada jeszcze jeden obowiązek, 2) znajomość uczniów i specyficzny do nich stosunek krępuje jego swobodę w akcji krzewienia czytelnictwa, 3) pracę tę winien spełniać zawodowy bibliotekarz, wynagradzany należycie. Wiele też cennych uwag poświęca Muszkowski bibliotece oświatowej i czytelni, podkreślając konieczność zdobywania czytelnika i zatrzymywania go na stałe przez staranne kształtowanie księgozbioru oraz umiejętnie prowadzoną propagandę czytelnictwa. Znajomość człowieka i znajomość książki — oto podstawy pracy bibliotekarza-oświatowca. „Podobnie więc jak chemik musi być obeznany ze składem odczynników, z wpływem temperatury, światła itp., chirurg — z jakością i zastosowaniem instrumentów, tak samo oświatowiec znać powinien wszystkie tajniki słowa drukowanego". To też ostatni rozdział swej książki poświęca autor zagadnieniu **badań nad czytelnictwem**, które jedynie zdolne są usunąć przyczyny tak powszechnych dziś utyskiwań na kryzys książki. Kryzys ten zresztą jest pozorny, zdaniem naszego autora. Istnieje bowiem wprawdzie nadprodukcja książek przeznaczonych dla elity umysłowej, ale jednocześnie brak jest książek dla mas robotniczych, włościańskich, drobnomieszczańskich, które przecież stanowią naród. Temu brakowi zapobiec, spowodować wydawnictwa dobre i przystępne zarazem zarówno treścią jak ceną, rozprowadzić równomiernie po wszystkich zakątkach ziemi polskiej — oto zadanie prawdziwego oświatowca.

Dopomoże mu w tym z pewnością wyjątkowej wartości książka Muszkowskiego. Bije z jej kart szczera troska o stan czytelnictwa, a w związku nierozłącznym z tym oświaty w Polsce i głębokie zrozumienie jej potrzeb, a ponadto ogromna wiedza. „Życie książki" nie jest przeznaczone do jednorazowego przeczytania. Winno ono

być nieodstępną pomocą pracownika oświatowego. Olbrzymia bibliografia dołączona do każdego rozdziału będzie bezcennym przewodnikiem zarówno w pracy samokształceniowej jak w akcji bibliotecznej, dokształcającej itp. H. H.

UM DIE LANDSCHULE. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben von K. Eckhardt und St. Konetzky. Verlag von Julius Beltz. Langensalza 1931. Str. 220.

Zbiór artykułów p. t. „Dokoła szkoły wiejskiej", wydany z polecenia Centralnego Instytutu Wychowania i Nauki jest poprzedzony wstępem wydawców K. Eckhardt'a i S. Konetzky'ego oraz przedmową dyrektora ministerialnego Paula Kaestnera. Stwierdza on, że całe dzieło jest ożywione tchnieniem wsi, że jest w nim spojrzenie obejmujące dalekie horyzonty i wniknięcie w sprawy istotne. Kaestner kończy swą dłuższą przedmowę życzeniem, aby książka ta, której istotę stanowi walka o szkołę wiejską, — spełniła swe zadanie.

Pierwszy artykuł (Kohlbach) nawołuje do budowania szkół wiejskich i do dania dzieciom jak najodpowiedniejszych warunków pracy. Dalsze, krótkie rozprawy autorów Hennig'a, Richtera, Eimbeck'a, Schlüter'a, Grape'a, Langhoff'a, Eckhardt'a, Stiegele'a, Böser'a Schwenk'a, Bäunard'a i Kircher'a informują nas o stanie szkolnictwa wiejskiego w poszczególnych prowincjach Rzeszy, a więc w Prusach Wschodnich, Oldenburgu, Lubece, Saksonii, Badenii, Bawarii, Austrii. Autorowie artykułów, przeważnie nauczyciele szkół wiejskich, dzielą się z nami ciekawymi wynikami pracy z dziećmi.

Specjalnie ciekawy, i zawierający cenne dla nas wiadomości, jest artykuł W. Kircher'a „Die Lage der Landschule im Auslande" (Sytuacja szkoły wiejskiej za granicą). Kircher zatrzymuje się dłużej na szkole amerykańskiej i sowieckiej. Szkoły amerykańskie nie przedstawiają jednolitego obrazu i jeżeli chodzi o siły pedagogiczne oraz o warunki mieszkaniowe i higieniczne pozostawiają dużo do życzenia; lecz ruch pedagogiczny i olbrzymia wprost chęć pracy uczyniły z Ameryki „Mekkę" pedagogiczną. Ważnym jest także to, że życie wewnętrzne szkoły wiejskiej amerykańskiej jest ściśle uzależniony od potrzeb dziecka, dalej, że zachowany jest stały i ścisły związek z życiem praktycznym. Rodzice łączą się z nauczycielami w tzw. gminę pracy i biorą udział w życiu szkoły. Jeżeli chodzi o szkołę wiejską w Rosji Sowieckiej, to zgodnie z panującym dogmatem komunistycznym, nie brany jest przy ogólnym nauczaniu rozwój zdolności jednostki; na dowód tego autor przytacza słowa żony Lenina, Krupskiej, w odniesieniu do indywidualizującego systemu daltońskiego: „Wir Russen verstehen uns schlecht auf planmässige Arbeit". (My Rosjanie nie mamy zmysłu do pracy metodycznej). System daltoński został całkowicie zrusyfikowany i pod nazwą „czerwonego systemu" umożliwia naukę i pracę dzieciom skolektywizowanym. Wystawa szkoły sowieckiej w Berlinie, w r. 1927, wykazała troskę szkolnictwa sowieckiego o utrzymanie stałej więzi między szkołą wiejską, a miejską. Sierp i młot, są symbolem współpracy chłopa z robotnikiem (chłop daje robotnikowi chleb, a robotnik chłopu sierp).

Ciekawe próby pedagogiczne powzięto w Palestynie; na równinie Jesreel leży wioska dziecięca Kfar jeladim, a w Judei podobna — Kfar noar. Obydwie wioski — to autonomiczne gminy szkolne. Chłopcy i dziewczęta, starsi i młodsi utworzyli własnymi siłami na gruncie bagnistym i malarycznym gospodarczą komunę. Autor zatrzymuje się dłużej na pracy, kulturze i rządach w tych wioskach.

W innym artykule „Möglichkeiten einer Neugestaltung der Landschularbeit" autor Eckhardt twierdzi, że istotnymi cechami szkoły wiejskiej winny być: kontakt z życiem, poczucie łączności z krajem rodzinnym i pielęgnowanie wspólnoty; te cechy

mają być duszą pracy. Dalej omawia autor możliwości nowego ukształtowania pracy twórczej w szkole wiejskiej.

M. Hane zwraca uwagę na to, że szkoły wiejskie powinny zachować swój styl; bezwzględnie krytykuje niewolnicze naśladownictwo w budowie szkół miejskich; szkoła wiejska, a z nią i budynek szkolny ma prawo do stworzenia sobie, jej tylko właściwej, formy.

O. Haase w artykule „Die neue Lehrerbildung und die Landschule" (Nowe kształcenie nauczycieli i szkoła wiejska) stawia o wiele wyżej nauczycieli pochodzących ze wsi, gdyż ci, znając środowisko, łatwiej mogą zrozumieć potrzeby i ducha młodzieży wiejskiej, poza tym, w przeciwieństwie do nauczycieli ze środowiska miejskiego, nie uważają się za pokrzywdzonych, pracując na wsi.

Dalszym ciągiem, jakby artykułu poprzedniego, jest rozprawka S. Konetzky'ego „Ein neuer Weg für die Weiterbildung des Landlehrers", w której jako na dalsze kształcenie się nauczycieli, wskazuje na tzw. „Freizeit". Jest to dokształcanie nauczycieli w czasie ferii, w formie referatów i dyskusji. Na urządzenie takiego kursu należy wybierać ładną okolicę, aby przyroda sprzyjała przyswajaniu nowych rzeczy, i tak pożądanemu — zbliżeniu się uczestników kursu.

Książkę kończy artykuł Georg Wollf'a; omawia on tutaj rolę szkoły wiejskiej w organizmie szkolnictwa ludowego, i podaje statystyki z dziedziny szkolnictwa w Niemczech. S. J.

Ernst Heywang: DAS MÄRCHEN IN DER LANDSCHULE. Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Heft 1185. H. Beyer u. Söhne. Langensalza 1928. Str. 76. Cena 2.60 zł.

Problem bajki w życiu dziecka z punktu widzenia rozwoju jego wyobraźni posiada zarówno w obcej jak i w naszej literaturze pedagogicznej szereg cennych opracowań. Wystarczy tu wymienić prace takich autorów jak Ch. Bühler, Köster, Kunzfeld, Szuman i wielu innych [1]. Specjalnie ciekawe światło na rolę bajki w życiu psychicznym dziecka rzuciły badania psychanalityków, a ich teza o utożsamianiu się duchowym dziecka z bohaterami bajki pozwala zrozumieć wiele zjawisk pozornie niejasnych.

Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa metodyki bajki. Brak nam wszechstronnego opracowania. Nie spełniają bowiem tego warunku różne przyczynki rozrzucone po podręcznikach metodycznych.

Książeczka Heywanga byłaby zatem ciekawa już choćby dlatego, że omawia zagadnienie bajki od strony metodycznej, jest jednak bardziej jeszcze interesującą przez to, że autor czyni to z punktu widzenia potrzeb szkoły wiejskiej uwzględniając tak ważny problem jak swoista kultura wsi. Heywang wychodzi z założenia, że cechą istotną szkoły wiejskiej wbrew mniemaniu rozpowszechnionemu nawet wśród nauczycieli nie jest niższy stopień organizacyjny, lecz wewnętrzna treść pracy, która winna opierać się na ludowej kulturze wsi. Autor nie wątpi w odrębność tej kultury, a jako dowód przytacza stwierdzenie, iż akcja filantropijna „oświecania maluczkich" stosowana z upodobaniem w stosunku do wsi załamała się na całej linii.

---

[1]) Ch. Bühler — Märchen und Phantasie des Kindes. Leipzig 1918. H. L. Köster — Die literarische Interessen der Jugend in den Entwicklungsjahren. Leipzig. Dürr 1913. Arch. für Ped Ps. Nr 8. Al. Kunzfeld — Vom Märchen erzählen und Märchen illustrieren. Wien — Leipzig (bez daty). S. Szuman — Wpływ bajki na psychikę dziecka. 1923. Por. też rocznik 1928 „Szkoły Powszechnej". Str. 30 — 46 i 113 — 130. Z. Kwieciński — Artykuły w piśmie „Teatr Ludowy". Rocznik 1931.

Mieszkańcowi wsi jest bowiem obce formalne ujmowanie „wyższej" sztuki, charakterystyczne dla tych jej wytworów, którymi karmiono wieś wyrzekając na niewdzięczność jej mieszkańców, którzy nie chcieli czy też nie umieli ocenić tych wysiłków. Sztuka ludowa będąca w swej istocie dążeniem do wyjaśnienia tajemnic natury zanika z dwu powodów: 1) ze względu na postęp kultury mającej charakter wyjaśniający te tajemnice i 2) ze względu na niezasilanie jej obcymi dla niej pierwiastkami tej właśnie miejskiej kultury. „Największym nieszczęściem naszych czasów, zdaniem Heywanga, jest to, że wielu ludzi zostało wyrwanych z zasięgu prostej kultury, a nie weszło w regiony wyższe", skutkiem czego są skazani na lawirowanie pomiędzy „dziecinną pobożnością, którą zresztą w większej swej części utracili, a światem nowoczesnej kultury, której zrozumieć nie są w stanie". Autor wierzy jednak w twórcze siły kultury ludowej i wyraża przekonanie, że wytworzy ona jeszcze nowe formy.

I tu właśnie specjalne zadanie przypada szkole. Szkoła właśnie winna nie tylko pielęgnować takie skarby tej kultury, jak pieśni, przysłowia, baśni i podania, ale przyczyniać się do ich dalszego tworzenia. Ponieważ bajka jest najistotniejszą formą kulturalnego wyżycia się ludu — szkoła na nią winna zwrócić szczególną uwagę. Autor odrzuca tu z zasady korzystanie z bajek literackich: w szkole wiejskiej jest tylko miejsce dla bajki ludowej. Są trzy możliwości twórczego z niej korzystania: 1) to **improwizacyjna** (des Stegreifspiel) przypominająca stosowane u nas formy teatru samorodnego; 2) **przygotowana** (ein vorbereitetes Spiel) powstająca bądź przez powtarzanie improwizowanych inscenizacji bądź też przez opracowywanie żywych bajek i 3) najmniej godna polecenia — opracowywanie i inscenizowanie gotowych drukowanych bajek. Poza tymi twórczymi formami korzystania z bajki są i inne, jak czytanie i opowiadanie bajek przy wyzyskaniu godzin rannych lub wieczorowych i związanego z nimi nastroju tajemniczości. „Niewłaściwym jest natomiast czynienie z bajki ośrodka przy nauczaniu łącznym lub ich upoglądowianiu. Na drodze wyszczególnionych tu metod oraz innych dochodzi się do samodzielnej twórczości w zakresie bajki, która winna być celem szkoły. Takimi też utworami pierwszych 3 roczników swej szkoły kończy autor omawianą pracę. Tytuły tych dziecinnych bajek to: 1. Zły olbrzym. 2. Zły ojciec (księżyc i słońce). 3. Biedak i bogacz. 4. Dzielny krawczyk. Wbrew zapewnieniom autora co do oryginalności bajek, nie wywierają one na polskim czytelniku takiego wrażenia. M. W.

ZAPYTANIA I ODPOWIEDZI

OD REDAKCJI

Udzielanie porad i informacji Kolegom z terenu musimy uważać za jeden z najważniejszych odcinków w całokształcie poczynań Redakcji każdego organu Z. N. P. Przeprowadzenie bowiem dokładnej rejestracji udzielonych porad umożliwia każdorazowo zorientowanie się z jednej strony w potrzebach i trudnościach, na jakie napotykają poszczególni Koledzy w swej pracy zawodowej, z drugiej zaś — daje wyraz zbiorowym zainteresowaniom ogółu nauczycielstwa.

Pragnąc wykorzystać dość duży materiał rzeczowy, jaki Redakcja „Pracy w Klasach Łączonych" zgromadziła udzielając porad indywidualnych w latach poprzednich oraz chcąc uniknąć wielokrotnych odpowiedzi na te same zapytania w latach następnych postanowiliśmy od numeru bieżącego publikować te pytania wraz z odnoszącymi

się doń odpowiedziami w formie niniejszego działu redakcyjnego. Z góry zaznaczyć musimy, że w większości udzielonych porad chodziło zainteresowanym Kolegom przede wszystkim o zdobycie odpowiedniego materiału bibliograficznego dla pogłębienia znajomości danego zagadnienia. Stąd i w niniejszym dziale redakcyjnym również mogą się znaleźć wskazania o charakterze bibliograficznej służby informacyjnej. Przy wyborze tematów ustalamy kolejność następującą:

1. Pytania aktualne, wymagające w miarę możliwości niezwłocznej odpowiedzi ze względu na dobro pytającego.
2. Pytania wiążące się bezpośrednio z konstrukcją redakcyjną każdego poszczególnego numeru czasopisma.
3. Pytania, na które Redakcja z jakichkolwiek względów nie będzie w stanie dać odpowiedzi. W tym wypadku pytanie podane do ogólnej wiadomości może stać się właściwym substratem do podjęcia wymiany myśli na łamach naszego organu.

Jednocześnie zachęcamy ogół Kolegów do dalszego nadsyłania zapytań i wątpliwości wynikających z toku bieżących praktyk szkolnych w tak wyjątkowo skomplikowanych i uciążliwych warunkach szkoły I stopnia.

*

* *

(1) Czy rozgraniczanie między bajką a baśnią leży na linii potrzeb wychowawczych?
(A. L. Jelna)

W mowie potocznej nie robi się różnicy pomiędzy baśnią a bajką. „Opowiadać bajeczki" to znaczy opowiadać baśnie. Tutaj jednak musimy zastanowić się chociażby pokrótce nad różnicą, jaka zachodzi między tymi pojęciami. Byłoby jednakże błędem nie zwrócić uwagi na genetyczną bliskość baśni i bajki: jako utwory literackie wyrastają ze wspólnego podłoża, wzajemnie wpływają na siebie, różnica zaś między nimi jest ta, że gdy baśń, jako wytwór ludowej poezji epickiej — wg określenia J. Grimma — jest najgłębszym odbiciem duchowego życia ludzi, zwierciadłem jego pojęć i cech charakteru, to bajka czyli apolog [1]), zredukowana do morału i alegorii, jest zaledwie „czwartym moszczem wyciśniętym ze starych winogron". Nie mając na celu morału, lud w baśni odtwarza życie tak, jakim mu się ono wydaje, przy czym fantastyczność, czary, tajemniczość (wrodzona potrzeba ludzkiej wyobraźni) odgrywają tu główną rolę. Bajka zaś będzie rodzajem poezji opisowo dydaktycznej i zawiera zawsze sens moralny. Wszystkie utwory ludowej poezji epickiej zbliżone do baśni C. Kolberg klasyfikuje na 4 grupy:

1) Klechdy, baśni i bajdy (opowieści o zwierzętach, roślinach i przyrodzie nieożywionej);
2) Legendy (opowiadania religijne);
3) Powiastki (gawędy o wojakach, kupcach, włóczęgach, zbójcach itp.)
4) Gadki (humorystyczne dykteryjki).

Przykładem bajek będą powszechnie znane utwory literackie tego typu, co „Lis i Kozieł" Mickiewicza, „Zając i jego przyjaciele" Krasickiego lub „Osioł i cielę" Morawskiego. I w innych językach spotykamy się z rozróżnianiem terminologicznym pomiędzy przytoczonym rodzajem poezji opisowo-dydaktycznej i baśniami. Tak, w języku francuskim le conte (baśń) i la fable (bajka), w języku niemieckim — das Märchen (baśń) i die Fabel (bajka), w języku rosyjskim — skazka (baśń)

---

[1]) Apolog — bajka z życia zwierząt lub roślin.

i baśnia (bajka) — wszystko to są nazwy różnych utworów. Przenosząc zagadnienie na teren potrzeb szkolno-wychowawczych należałoby zapamiętać kilka wskazań praktycznych w związku z metodą opowiadań, która to sztuka w systemach wychowawczych państw anglo-saskich zdobyła zaszczytne miejsce. Oto one.

W baśni nie może być żadnej ubocznej tendencji dydaktycznej (tzw. przerabiania), gdyż to przeszkadza przeżywać dziecku utwór swobodnie. Szata zewnętrzna baśni swoją prostotą, obrazowością i żywą a ruchliwą akcją w zupełności odpowiada umysłowości dziecka, przystosowana jest do potrzeb i pojęć dziecinnych. Wszelkie rozbiory, analizy i interpretacje zdarzeń byłyby tylko psuciem estetycznej wartości baśni. Baśń jest przeznaczona w pierwszym rzędzie do przeżywań estetycznych. Dlatego też i poziom piękna w baśni (jej strona estetyczna) powinien być rzeczywiście wysoki, gdyż dzieci bodaj są czulsze na piękno, niż dorośli. Bajka natomiast, w której już z racji jej przeznaczenia literackiego tkwią najczęściej dwie części: obraz i zastosowanie go do życia przez tzw. sens moralny, nadają się raczej do przerabiania i wszelkiego rodzaju moralizatorskich pouczeń, „nauczek" itd.

Ze względu zaś na swoisty bieg rozwoju psychicznego dziecka należałoby specjalnie podkreślić znaczenie wychowawcze baśni. Baśń — jak wnioskuje psycholog niemiecki Fuchs — najlepiej odpowiada strukturze wiejskiego dziecka. Żywe i bezpośrednie zainteresowanie baśnią przedłuża się u niego aż do fazy pokwitania czyli mniej więcej do 14 roku życia. A miss Bryant w swej książce „Co i jak opowiadać dzieciom" w ogóle uważa baśnie „za podwaliny dobrego smaku i stylu" i dlatego zaleca wykorzystanie ich w celach wychowawczych i dydaktycznych. Nie jest chyba rzeczą przypadku że i program nauki w publicznych szkołach powsz. I stopnia uwzględnia w tematach ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu świat baśni, potem bajki i legendy.

Na zakończenie zaznaczymy jeszcze, że wyjaśnienia powyższe opracowane są w znacznej mierze na podstawie cennej pracy W. Błażejewicza „Baśń a dziecko" (Warszawa 1930. Str. 134). Książka zasługuje na uwagę, gdyż zawiera szereg wskazań metodycznych oraz w dodatku przykłady różnych baśni wraz z odnośną bibliografią przedmiotu.

Pogłębienie psychologiczne zagadnienia można znaleźć w pracy W. W. Zienkowskiego „Psychologia dziecięctwa" (Warszawa 1929. Str. 455. Rozdział IX) oraz S. Szumana „Wpływ bajki na psychikę dziecka" (Warszawa 1923 względnie w roczniku 1928 „Szkoły Powszechnej". Str. 30—46 i 113—130). Z wydawnictw niemieckich znamy Ch. Bühler „Märchen und Phantasie des Kindes" (Leipzig 1918) i Al. Kunzfeld'a „Vom Märchen erzählen und Märchen illustrieren (Vien-Leipzig b. d.).

K. G.

G Ł O S Y Z T E R E N U

KILKA UWAG O WYWIADZIE SPOŁECZNYM

Od dłuższego czasu robię „wypady" w środowisko wiejskie. Ostatnio podczas wakacji wędrowałem po kieleckim. Miałem zebrać materiały dotyczące opieki nad dziećmi wiejskimi. Chodziło o takie momenty, jak: warunki mieszkaniowe, odżywianie, poglądy wychowawcze rodziców, sytuacja matki ciężarnej itp. Naturalnie, nie brałem z sobą żadnych kwestionariuszy, schematów, zapytań i innych t. p. kawałków. A mimo to zadanie udało się wykonać. Po prostu: gawęda, wspólny po-

siłek, troska o los gospodarza. Mówili mi o wszystkim, najdyskretniejszych rzeczach, trochę plotkowali; materiał rósł wspaniale, jak ciasto na drożdżach. Przyszedłem do przekonania, że najprostszą drogą do chłopa jest zbratanie się z nim zupełne — całkowite oddanie mu własnego serca; trzeba mówić dużo o sobie, oceniać różne zjawiska prosto, zdrowym chłopskim rozsądkiem. Przede wszystkim nie należy forsować żadnej ideologii, polityki, bo to zrazi ogromnie. Chłop ma swe poglądy i nie ma siły, która była by zdolna przekształcić jego nastawienie polityczne. Inne zagadnienia mogą utrwalić kontakt z wsią: opieka nad matką, niemowlęciem, higiena, estetyka regionalna itd. Rzeczą podstawową jest potraktowanie chłopa, jako człowieka, który ma święte prawo do cywilizacji i kultury. Istotnie wieś garnie się do coraz wyższego poziomu życia codziennego., wyrasta z zabobonu i pańszczyznianych nastawień. Wywiad społeczny winien uwzględnić tendencje wsi do zdobycia kultury. Stopień uświadomienia potrzeb jest wskaźnikiem kulturalnej wartości jednostki czy zespołu. Ludność wiejska dokładnie ocenia własne wartości i cechy negatywne, jest krytyczna, umie przeprowadzić klasyfikację typów społecznych na własnym terenie. Nauczyciel klas łączonych rozumie doniosłość kwestii zróżnicowania typologicznego młodzieży wiejskiej; nie szuka u siebie typów książkowych, lecz pragnie sobie zdać dokładnie sprawę z układu konkretnych sił, które działają na terenie jego pracy. Opinia wsi jest cennym źródłem poznawania ciekawszych jednostek, ludzi „wpływowych", montujących lub dezorganizujących tłum. Nieraz zainteresowanie zbiorowe skupia się na osobach, które odcinają się swym postępowaniem czy poglądami od masy. W jednej ze zwiedzanych wsi ogół mieszkańców żywo komentuje zdarzenia, które zachodzą w rodzinie małorolnej; „stary Iwan głupi, jak but, choć ta pewnie chłopina o wszystkim wie, bo to czy mąki, czy drzewa dostanie pełno, kobitę ma śwarną, co z miastowymi łazi, bogatych miwo panów; dzieci kupa, chyba z całygo świata, kto ta się pomiarkuje, czyjego wyrobu" itd. Ludziska przywykli już do Iwanów, wydają spokojną ocenę, jednak lekceważą tę rodzinę, drwią z biednego chłopa. Ludność wiejska nie jest skłonna do dewocji w przeciwieństwie do mieszczuchów. Pomodli się rzetelnie, ale nie potępia tych, którzy wykraczają przeciw moralności publicznej, chyba, że to będzie „pan": ksiądz, dziedzic, nauczyciel, sekretarz itp. Ci są traktowani, jako pewne wzory społeczne. W wywiadzie należy ustalać skalę ideałów wzorcowych chłopa. Nie zawsze łatwo utrzymać prestiż u ludności wiejskiej. Wypadałoby ustalić schemat wymagań, jakie stawia chłop nauczycielowi, kierownikowi szkoły czy innemu inteligentowi pracującemu na terenie wsi. Rozpiętość tych postulatów jest dość znaczna, zależnie od nastawień politycznych, religijnych, społecznych, gospodarczych chłopa. W tym punkcie komplikuje się sytuacja inteligenta na wsi. Powstają sprzeczne żądania objawione czy tajone, z czasem rozgrywa się ciekawa potyczka. Obserwowałem nieraz walkę na tym tle. Trudno nieraz znaleźć punkt wyjścia z gąszczu sprzecznych opinii, dobrze się nam oberwie niekiedy Musimy sobie dokładnie zdawać sprawę z istnienia na terenie wsi różnych sprzecznych zespołów, grup socjalnych. Takie ugrupowanie powinien uchwycić jasno — dokładnie — wywiad społeczny, z którym się ściśle wiążą: „wycieczki społeczne i zwiedzanie w środowisku wiejskim".

Pytałem nieraz dzieci ze wsi o zadania gminy, gromad, rad gminnych, wójta, sołtysa. Odpowiadały: „aby podatki zbierały i nasyłały egzekutorów". Nastawienie polityczne rodziców i starszego rodzeństwa udziela się dzieciom, którzy są wymownymi świadkami scen podatkowych, pozbywania się dobytku itd. Takie podniety urabiają od głębi psychikę dziecka wiejskiego; z tym momentem musimy się liczyć. Wywiad społeczny ustali szczegóły nastrojów wsi, da tym samym podstawę do odpowiedniego równoległego urabiania zespołów rodzicielskich i dziecięcych. Materiał absolwencki

szkół wiejskich, operujący sztuką czytania, odgrywa niemal decydującą rolę w kształtowaniu opinii publicznej o stosunku urzędów, instytucji, nauczycieli do wsi. Jesteśmy częstymi świadkami a nieraz ofiarami destrukcyjnych oddziaływań absolwentów na dzieci. Absolwent szkoły zna dobrze nauczyciela, jego słabsze strony, opowiada o swych przygodach, wydaje sądy, opinie, nader często ujemne. Zachodzi tu zjawisko masowego tworzenia się opinii publicznej. Obserwator wsi winien zwrócić specjalną uwagę na te kolektywne nastroje, poglądy, reakcje, bo w nich znajdzie źródło wielu trudności w swej pracy wychowawczo-dydaktycznej.

Nie wspomniałem o rzeczy, moim zdaniem, najistotniejszej. Niezmiernie trudno jest obserwować zjawiska społeczne wsi, której dzieci się uczy i wychowuje na terenie własnej szkoły. Działa tu element większej czy słabszej nieufności, ukrywania. Najlepszym wyjściem z tej trudnej sytuacji byłoby utworzenie nieoficjalnej instytucji wymiennych obserwatorów w rejonie. „Obcy" łatwiej zbierze materiał, gdyż między nim a ludnością nie było „zadziorów", których niejednokrotnie trudno uniknąć w codziennej pracy. Ten sam moment występuje w badaniu dzieci. Kolega czy koleżanka z innej szkoły może skuteczniej obserwować moje dzieci, niż ja. Więzi wychowawcze i dydaktyczne utrudniają obserwację i nam i naszym dzieciom. Tak samo więzi społeczne, jakie istnieją między mną a ludnością mego terenu. Wymiana materiałów obserwacyjnych wiąże się ściśle z dyskusją, ożywieniem naszego zbiorowego myślenia, które stanowi konieczny czynniki poznania socjologicznej struktury wsi.

Projektowałbym m. in. takie „wycieczki społeczne": wizyta w rodzinie wyrobniczej, małorolnej i średniozamożnej; obserwacja pracy i życia świetlicowego absolwentów i dorosłych; zwiedzenie gminy itp. Uderza nas nieraz fakt separowania się dzieci zamożniejszych, które mimowoli uzyskują w klasie pełniejsze uznanie, choćby dlatego, że łatwiej postarają się o książkę, teczkę, składkę itd. Nędza mimo wszystko odtrąca, odpycha. A właśnie trzeba przemóc tę nieuzasadnioną, krzywdzącą niechęć i wprowadzić w świat dziecięcy prawdziwy demokratyzm. Wizyta w domu wyrobniczym dostarczyła mi olbrzymiego materiału obserwacyjnego i wychowawczego.

Dzieci, skoncentrowane jednocześnie na tych samych treściach żywych, konkretnych, odczuły krzywdę społeczną wielu rówieśników. Zdobyliśmy odpowiednie nastawienie u dzieci. O to właśnie chodzi.

W każdym razie: właściwym wynikiem wycieczek społecznych winno być zorganizowane działanie mas dziecięcych, wyrównujące krzywdę. Nie ma już miejsca na szkicowanie tragicznych sylwetek i scen nędzy wiejskiej. Jedno tylko w zakończeniu podkreślę: dzieci całej szkoły mogą zorganizować różnorodne formy opieki i pomocy rówieśnikom wyrobniczym, czy małorolnym.

Zatem: wywiad społeczny ustala materiał i metody działania, wycieczki dostarczają impulsów do czynności opiekuńczych, kompensujących nierówności socjalne.

Józef Czarnecki

REDAKTORZY: KAZIMIERZ GREB i MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

Kultura wsi 0

Załącznik 1. do art. w nrze bież.

Benetowa S. Konopie w wierzeniach i zwyczajach ludowych. Warszawa. Tow. Naukowe Warszawskie. 1936. 3 + 49 str.
Bronikowski W. Drogi postępu chłopa polskiego. 1934. 381 str.
Bystroń J. Kultura ludowa. Warszawa. N. Ks. 1936. 1 + 462 str.
— Wstęp do ludoznawstwa polskiego. Lwów. Jakubowski. 1926. VIII + 176 str.
Gajek J. Kogut w wierzeniach ludowych. Lwów. Tow. Naukowe. 1934. 172 str.
Grabski Wł. Historia wsi w Polsce. 1929. 450 str.
— Wieś jako siła społeczna. 1936. 20 str.
Jażdżewski K. Kultura pucharów lejkowatych w Polsce zachodniej i środkowej. Poznań. Biblioteka Prehistoryczna. 1936. VII + 457 str.
Kolberg O. Lud. 23 tomy. Warszawa, Księg. Jaworskiego. 1865. (Do nab. tylko w antykw.).
Korpała J. Młodzież wiejska a postęp wsi. 1936. 11 str.
Kuraś F. Przez ciernie żywota. Częstochowa. 1925. 160 str.
Magryś Fr. Żywot chłopa działacza. Lwów. 1932. XVI + 236 str.
Marchołt. Kwartalnik poświęcony sprawom literatury i kultury. Warszawa. Instytut Literacki.
Miłkowski St. Walka o nową Polskę. Ruch ludowy w Polsce. Warszawa. 1936. 79 str.
Ministerstwo W. R. i O. P. Kultura wsi. Warszawa. 1930. 189 str.
Mokłowski K. Sztuka ludowa w Polsce. 1903. 552 str.
Niećko J. O wewnętrzne życie wsi. 1930. 64 str.
Nitsch K. Wybór polskich tekstów gwarowych. T. X. Lwów, Bibl. Slaw. 1929. XIX+261 str.
Orkan W. Listy ze wsi. 1925. 178 str.
Pamiętniki chłopów. Warszawa. Instytut Gospodarstwa Społecznego. 1935. XLVI + 714 str.
Schrammówna H. W sprawie ochrony sztuki ludowej. Grodno. T. P. P. L. 1935. 1 + 21 str.
Słomka J. Pamiętniki włościanina. Kraków. T. S. L. b. d. XXI + 524 str.
Świętochowski H. Historia chłopów polskich. Tom I. 1925. 523 str. Tom II. 1928. 509 str.
Szczepański Wł. mag. Stan, potrzeby i idee wsi polskiej. B. m. w. 1936. 2 + 125 + 2 str.
Wyszomirski K. Jak jest zorganizowana wieś czechosłowacka. Jej życie społeczne, kulturalne i polityczne. 1933. 68 str.
Zwolakiewicz H. Przewodnik nauczyciela ludoznawcy. Warszawa. N. Księg. VIII + 128 str.
Ziemia. Ilustrowany miesięcznik krajoznawczy. Warszawa. Pol. Tow. Krajoznawcze.

Karpaty i niziny podgórskie 1

Załącznik 2. do art. w nrze bież.

Dobrowolski K. Najstarsze osadnictwo Podhala. Lwów. Wyd. z zasiłku Min. W. R. i O. P. 1935. 112 str.
Falkowski J. i Prasnychyj V. Na pograniczu łemkowsko-bojkowskim. Lwów. Tow. Ludoznawcze. 1935. 128 str.
Hupka St., Ossowski F., Tabeński St. Budownictwo ludowe w powiecie ropczyckim w Małopolsce. Kraków. Muzeum Etnograficzne. 1935. 1 + 28 str.
Jaślar Z. Haczów, niezwykła osada szwedzko-niemiecka. Jasło. Koło Krajoznawcze Gimnazjum Państw. w Jaśle. 1936. 1 + 127 str.
Kuczera A. Samborszczyzna. Sambor. Księgarnia Nauczycielska. 1935. 492 str.
Małecki M. i Nitsch K. Atlas językowy polskiego Podkarpacia. Kraków. Polska Akademia Umiejętności. 1934. Część I. 500 map. Część II. 112 str.
Pokucie i Huculszczyzna. Czasopismo poświęcone sprawom regionalnym. Kołomyja, Piłsudskiego 23.
Sandomierski Ruch Regionalny. Czasopismo Powsz. Uniwersytetu Regionalnego im. St. Konarskiego Z. N. P.
Simche Z. Tarnów i jego okolica. Tarnów. 1930. XII + 303 str.
Vincenz St. Na wysokiej Połoninie. Obrazy, dumy i gawędy z wierchowiny huculskiej. Warszawa. Rój. 1936. 1 + 719 str.
Watra Podhala. Czasopismo regionalno-podhalańskie, poświęcone sprawom kulturalno-oświatowym i gospodarczym, obejmujące wszystkie dziedziny Podhala. Miesięcznik. Nowy Sącz, Legionów 6.
Ziemia Podhalańska. Miesięcznik. Warszawa.
Żukowski J. Huculszczyzna. Przyczynki do badań nad budownictwem ludowym. Warszawa. Tow. Przyjaciół Huculszczyzny. 1935. 39 str.

DYREKCJA HANDLOWA WYDZIAŁU WYDAWNICZEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

zawiadamia, że ma jeszcze na składzie
oprawne i nieoprawne roczniki poniżej wyszczególnionych czasopism:

Tytuł pisma	Roczniki oprawne:	Roczniki nieoprawne:
Głos Nauczycielski, tygodnik . . .	1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1933/34, 34/35, 35/36.	1933/34, 34/35, 35/36.
Ogniwo, dwutygodnik [1])	1933/34, 34/35.	1933, 1933/34, 34/35.
Szkoła Specjalna, kwartalnik	1924/25, 25/26, 26/27, 27/28, 28/29, 29/30, 30/31, 31/32, 33/34, 34/35, 35/36.	1925/26, 26/27, 27/28, 28/29, 29/30, 30/31, 31/32, 32/33, 33/34, 35/36.
Miesięczniki:		
Gimnazjum	1933/34, 34/35, 35/36.	1933/34, 34/35, 35/36.
Miesięcznik Literatury i Sztuki [2])	1934/35, 35/36.	1934/35.
Polskie Archiwum Psychologii . .	1933/34, 34/35, 35/36.	1926/27, 27/28, 1930, 1931, 1932, 1933/34, 34/35, 35/36.
Poradnik Językowy	1935/36.	1933, 1934, 1935.
Praca Szkolna	1925, 1931, 1932, 1932/33, 33/34, 34/35, 35/36.	1933/34, 35/36.
Praca w Klasach Łączonych	1933/34, 34/35, 35/36.	1933/34, 34/35.
Przewodnik Pracy Społecznej . . .	1934/35, 35/36.	1934/35, 35/36.
Przedszkole	1933/34, 34/35, 35/36.	1934/35.
Ruch Pedagogiczny	1933/34, 34/35, 35/36.	1933, 1933/34, 34/35, 35/36.
Rysunek i Zajęcia Praktyczne . . .	1933/34, 34/35, 35/36.	1933/34, 34/35, 35/36.
Roboty Ręczne i Rysunki [3])	nie ma	1927, 1928, 1929, 1930, 1932, 1933.
Śpiew w Szkole	1933/34, 34/35, 35/36.	1933/34, 34/35.
Szkoła Dokształcająca Zawodowa .	1933/34, 34/35, 35/36.	1933/34, 34/35, 35/36.
Szkolnictwo Zawodowe	1935/36.	1935/36.
Wychowanie Fizyczne w Szkole . .	1933/34, 34/35, 35/36.	1933/34, 34/35, 35/36.
Teatr w Szkole	1935/36.	1935/36.
Polska Oświata Pozaszkolna [4]) . .	1925, 1926, 1927, 1928, 1930, 1931, 1932, 1933, 33/34.	1925, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1933/34.
Muzyka w Szkole [5])	nie ma	1932/33.

Cena 1 rocznika oprawnego — dla Członków Związku N. P. z przesyłką zł 5.—
Cena 1 „ nieoprawnego „ „ „ „ „ „ „ zł 4.—

Przy odbiorze przynajmniej 2-ch roczników dajemy 20% rabatu.

Zamówienia uskutecznia odwrotnie Dyrekcja Handlowa Wydziału Wydawniczego po otrzymaniu pieniędzy, które wpłacać należy na konto w P. K. O. — nr 435. Właściciel konta: Związek Nauczycielstwa Polskiego, Zarząd Główny — Warszawa.

---

[1]) Nie wychodzi od 1.IX.1935. [2]) Nie wychodzi od 1.IX.1936. [3]) Nie wychodzi od 1.I.1934. [4]) Nie wychodzi od 1.IX.1934. [5]) Nie wychodzi od 1.IX.1933.